

Historia con memoria en la educación

I CONGRESO INTERNACIONAL

José Miguel Gastón y César Layana (eds.)



Gobierno de Navarra
Nafarroako Gobernua

Historia con memoria en la educación
I Congreso Internacional

Pamplona/Iruña, 10-12 de noviembre de 2022

José Miguel Gastón y César Layana (eds.)

Historia con memoria en la educación

I CONGRESO INTERNACIONAL

Pamplona/Iruña, 10-12 de noviembre de 2022

José Miguel Gastón y César Layana (eds.)

Titulo / Izenburua

Historia con memoria en la educación. I Congreso Internacional.

Pamplona / Iruña, 10-12 de noviembre de 2022

Edita / Argitaratzailea

Gobierno de Navarra / Nafarroako Gobernua

Departamento de Relaciones Ciudadanas / Herritarrekiko Harremanetako

Departamentua

Instituto Navarro de la Memoria / Nafarroako Memoriaren Institutua

© Autores y autoras y personas depositarias de las fotos / Egileak eta
gordailuzainak, irudiengatik

© Gobierno de Navarra / Nafarroako Gobernua

Diseño y maquetación / Diseinua eta maketazioa

Kö estudio

Impresión / Inprimaketa

Imagen Gráfica Navarra S.L.

ISBN

978-84-235-3678-8

DL /LG

NA 1472-2023

Promoción y distribución / Sustapena eta banaketa

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra /

Nafarroako Gobernuaren Argitalpen Funtza


Navas de Tolosa, 21

31002 Pamplona

848427121

fondodepublicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

 índice principal

 índice comunicaciones

Presentación	9
Ainara Ainzua, José Miguel Gastón, Manuel Ibáñez y César Layana	
Conferencia inaugural:	13
Memoria y ciudadanía en la historia del feminismo	
Rosa Cobo Bedía	
1 Historia con Memoria como escuela de ciudadanía democrática	27
Presentación	29
Juan Mainer Baqué	
La memoria del feminismo y la batalla por la historia	33
Miren Llona	
Historia y memoria como recurso político articulador teórico práctico para la formación de ciudadanía situadas y críticas	41
Graciela Rubio	
Relatoría de comunicaciones de la mesa 1	51
Irene Laviña	
Comunicaciones de la mesa 1	69
2 La investigación sobre el papel de la memoria histórica en la enseñanza de la historia	71
Presentación	73
Antoni Santisteban Fernández	
Historia, memoria y enseñanza. Perspectivas desde las investigaciones educativas en torno a la última dictadura argentina	77
María Paula González	
«Quien conoce el pasado, queda condenado a repetirlo»: La normalización de la violencia política en las narrativas históricas	91
Ángela Bermúdez Vélez	
Relatoría de comunicaciones de la mesa 2	97
Mariona Massip Sabater	
Comunicaciones de la mesa 2	105
3 Archivos, fuentes orales y didáctica	107
Introducción	109
Isabel Alonso Dávila	

Archivos, memoria democrática y servicios educativos Henar Alonso Rodríguez	113
Algunas consideraciones sobre la utilización de fuentes orales en el aula David Beorlegui Zarranz	127
Relatoría de comunicaciones de la mesa 3 (I) Alfredo Asiáin Ansorena	137
Relatoría de comunicaciones de la mesa 3 (II) Pilar Domínguez Prats	149
Comunicaciones de la mesa 3	155
4 Lugares de memoria	157
Lugares de memoria Sergio Riesco Roche	159
Comunicaciones de la mesa 4	173
5 Proyectos de centro	177
La educación en memoria democrática desde los centros educativos: Realidades, retos y oportunidades del trabajo educativo en memoria Rosa Rodríguez Macías y Gemma Piérola Narvarte	179
Comunicaciones de la mesa 5	187
6 Lenguajes y expresiones artísticas	189
Presentación Nuria Ricart Ulldemolins	191
Muros de bitácora Roc Blackblock	195
Sonido y memoria, prácticas artísticas de referencia Martí Ruiz i Carulla	201
Cantos de uso ibéricos. Historia de la oralidad después de la dictadura Raquel Cruces	205
Relatoría de comunicaciones de la mesa 6 Tania González Cantera	209
Comunicaciones de la mesa 6	225
Conclusiones	229
Bibliografía	237
Anexo: Comunicaciones	251

Presentación

Ainara Ainzua, José Miguel Gastón, Manuel Ibáñez y César Layana
Instituto Navarro de la Memoria

En las últimas décadas se ha producido en las sociedades contemporáneas un fenómeno complejo para incorporar al discurso histórico la memoria de las víctimas de los pasados traumáticos y de quienes habían quedado al margen de las narrativas tradicionales. Así, se han ido tejiendo consensos amplios sobre el derecho a la verdad de las víctimas de las diferentes violencias políticas y también, con más dificultad, del deber social de mantener su memoria. En este contexto, ha cobrado fuerza la conciencia de que es necesario garantizar la transmisión de la memoria —una memoria en conflicto— a las generaciones más jóvenes en el ámbito de su educación. Así lo han entendido cientos de docentes que, con o sin apoyo institucional, han trasladado a su praxis intervenciones didácticas en torno a la memoria. Esta realidad, socialmente poco conocida —ni siquiera en bastantes ámbitos memorialistas—, ha puesto de relieve la necesidad de poner en común estas prácticas, discutir sus marcos teóricos y encontrar formas de colaboración horizontal entre docentes.

Múltiples contactos establecidos con docentes y grupos de todo el Estado fructificaron en la convocatoria del I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación, que se celebró en Pamplona/Iruña entre los días 10 y 12 de noviembre de 2022. El congreso fue organizado por el Gobierno de Navarra, a través del Instituto Navarro de la Memoria y el Servicio de Ordenación, Formación y Calidad del Departamento de Educación, y la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra. A la empresa se sumaron como colaboradores grupos de investigación, iniciativas académicas y redes didácticas, como el Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra y las Cátedras de Patrimonio Inmaterial y Aprender-Ikasi, de la Universidad Pública de Navarra; la red Fedicaria; GIGEFRA, Grupo de Investigación de la Guerra

Civil y el Franquismo, de la Universidad Complutense de Madrid; GREDICS, Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona; HISTAGRA, Grupo de Historia Agraria e Política do Mundo Rural, de la Universidad de Santiago de Compostela; o el Instituto Gerónimo de Uztariz, de Navarra.

Se ha querido subrayar el carácter internacional del encuentro por dos razones complementarias. Por una parte, la experiencia del exilio y la II Guerra Mundial amplía a otros países y lugares las memorias a recoger y transmitir. Por otra, más allá de las especificidades de los procesos históricos en cada país, hay rasgos comunes en las violencias del siglo xx sufridas en distintas partes del mundo y en el reto ciudadano de incorporar esas experiencias traumáticas, esa historia con memoria, a la educación. Así, experiencias llevadas a cabo en otros lugares, singularmente en Latinoamérica, Francia y Portugal, ayudan a iluminar nuevos caminos a recorrer.

El congreso se dirigió a docentes de todas las etapas educativas que han querido compartir sus proyectos docentes o de centro en torno a la memoria de la violencia desatada tras el golpe militar de 1936, la guerra y la dictadura franquista y también en la Transición. Proyectos que en numerosos centros educativos son de carácter transversal e implican a docentes de diferentes áreas que entienden que el trabajo educativo con la memoria no se restringe únicamente al profesorado de Historia (que también: la historia con memoria), sino atañe a toda la comunidad educativa en cuanto que se dota a la historia con memoria de un uso público hasta transformarse en una herramienta fundamental de construcción de ciudadanía. Proyectos, además, que contribuyen a la renovación didáctica en cuanto que ayudan a pensar históricamente, a aprender dialogando, a superar los corsés de la división disciplinar por asignaturas y a incorporar los problemas sociales del presente a las aulas.

Nos propusimos compartir los proyectos y experiencias que tenemos en marcha, construir una geografía de la memoria en la educación y tejer redes horizontales de colaboración docente entre intereses y temáticas compartidas. Asimismo, quisimos reflexionar sobre los marcos teóricos de referencia para nuestros proyectos y sobre las temáticas que estamos abordando y las que tenemos el reto de acometer: violencia política y represión; exilios pasados y presentes; visiones y memorias no androcéntricas; otras violencias y vida cotidiana; memorias y luchas obreras, etc. Y buscamos conocer los diferentes lenguajes que se están utilizando en estos proyectos: la palabra, la música, la danza, las artes escénicas, la imagen, el cómic...

Este libro recoge los textos elaborados por las personas que participaron en ponencias y relatorías, a partir de sus respectivas intervenciones. El volumen se estructura en torno a seis grandes capítulos, correspondientes a cada una de las mesas en que se organizó el congreso. Al final de cada capítulo se incorpora la relación de comunicaciones presentadas a la mesa, con un código QR que permite acceder a su publicación digital. En el capítulo final se presentan las conclusiones del congreso, presentadas en la última sesión previa a la clausura. Para facilitar tanto la consulta como la lectura, todas las referencias bibliográficas se han agrupado en un apartado único, a excepción de las comunicaciones, que, como se ha dicho, se recogen al final del capítulo correspondiente.

Este volumen no es el único resultado tangible del I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación. En el espacio web del congreso (<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>) se recogen asimismo las comunicaciones, los pósteres y los vídeos remitidos por las personas participantes, que quedan en abierto a disposición de la comunidad docente y de la ciudadanía en general. En este mismo sitio web se ha abierto un nuevo espacio para comunicar públicamente la actividad de la incipiente red de docentes y centros con memoria, que es uno de los frutos del congreso. Animamos a participar de esta experiencia de intercambio horizontal, que estamos seguros dará interesantes frutos a no mucho tardar, y que esperamos puedan ser compartidos en una segunda edición del congreso con la que ya hemos empezado a soñar.

Decíamos al final del congreso que queda mucho por hacer, por investigar, por compartir. Pero decíamos también en que ya es notable el camino recorrido. Estamos convencidos de que este esfuerzo colectivo permite a las generaciones más jóvenes mirar críticamente hacia un pasado al que demasiadas veces nuestra sociedad ha dado la espalda.

CONFERENCIA INAUGURAL

Memoria y ciudadanía en la historia del feminismo¹

Rosa Cobo Bedía

Universidad de A Coruña

Introducción

Crear una narrativa sólida y creíble sobre nuestra historia presente es fundamental a efectos de lograr cierta influencia cultural y política. Los tres siglos de historia feminista exigen que nuestra mirada interpretativa se dirija tanto al pasado como al presente. Reconstruir retrospectivamente nuestro pasado e interpretar adecuadamente el presente es indispensable para garantizar nuestra memoria colectiva como movimiento social y como tradición intelectual, como teoría y como práctica política. Transmitir a la sociedad que tenemos pasado y que a lo largo de nuestra historia hemos civilizado, humanizado y democratizado las sociedades en las que el feminismo ha sido un actor colectivo es fundamental para continuar la tarea política de ampliación de los derechos de las mujeres. La historia del feminismo, la memoria de nuestras luchas emancipatorias, han ido de la mano de la ampliación de la ciudadanía. Sin embargo, la creación de este relato se enfrenta a poderosas y reactivas instancias de poder patriarcal que ofrecen a la sociedad relatos alternativos que distorsionan y deslegitiman la acción feminista.

Esta reflexión es la que me conduce a la clasificación de nuestra historia en olas feministas. La utilidad de secuenciar el feminismo por olas es doble. La primera es mostrar que no es un nuevo movimiento social surgido al calor de mayo del sesenta y ocho y que, como tradición intelectual y como movimiento social, tiene historia, pasado, en definitiva, genealogía. Y, en segundo lugar, la metáfora de las olas proporciona una imagen poderosa

¹ Parte del contenido de este texto que se constituyó en argumento central de la conferencia inaugural del congreso fue publicado en 2019 con el título «La cuarta ola: la globalización del feminismo», *Servicios sociales y política social*, 119, 11-20.

para comprender cómo se ha desarrollado históricamente este movimiento social. Una vez que surgen las ideas feministas y se ponen en marcha algunas prácticas políticas, el feminismo se desarrolla en cada sociedad en el marco de grupos de mujeres que en cada época histórica luchan por conquistar algunos derechos que consideran fundamentales para su libertad. Esas luchas políticas, que a veces se alargan durante décadas, han desembocado en algunos momentos históricos en un movimiento de masas. La educación y la ciudadanía son nervios fundamentales que recorren las cuatro olas feministas.

La cuarta ola

Las movilizaciones sociales que han tenido lugar en estos últimos años, sobre todo a partir de 2012, en diversas partes del mundo, anuncian lo que ya, sin duda, puede ser definido como la cuarta ola feminista. La magnitud de algunas de estas movilizaciones, potenciadas por las redes digitales, y el hecho de que se hayan producido en distintos continentes casi al mismo tiempo han convertido al feminismo en un movimiento de masas por tercera vez en su historia. En dos momentos históricos, con el movimiento sufragista en el siglo XIX y con el feminismo radical de los años setenta en el siglo XX, el feminismo ha llegado a ser un movimiento de masas.

El feminismo, entendido como vindicación, tal y como lo define Celia Amorós (2005), en su dimensión de discurso y de práctica política, nace en el interior de las tres grandes ilustraciones europeas en el siglo XVIII. El principio ético y político de la igualdad está en el corazón de la vindicación feminista. Cada ola ha crecido en un siglo distinto: la primera ola, es decir, el nacimiento del primer feminismo, que en este caso no fue un movimiento de masas, tendrá lugar en el siglo XVIII y se articulará alrededor de la reclamación de universalidad que estaba en el centro del programa ilustrado. Las mujeres exigían ser consideradas seres racionales y seres políticos, tal y como lo exigían los varones. La segunda ola se desarrollará en la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera guerra mundial y el eje de su lucha será el sufragio. La tercera comenzará en la década de los sesenta y se alargará hasta finales de los setenta. Esta tercera ola pondrá el foco en el ámbito privado-doméstico y en las relaciones de poder patriarcal que se desarrollan en ese espacio. Entre una ola y la siguiente han crecido movimientos intelectuales antifeministas que han articulado el profundo malestar patriarcal ante el avance de derechos de las mujeres que ha producido cada

etapa feminista. La ciencia, las religiones, el poder político, el judicial o el legislativo, además de las diferentes agencias de socialización, han contribuido a articular el discurso patriarcal, aunque no siempre ha sido la misma institución la que ha liderado esa reacción.

El hecho más característico de esta cuarta ola es que por primera vez en la historia no encontramos un solo país sin presencia de organizaciones feministas o asociaciones que defiendan los derechos de las mujeres. Hasta ahora las diferentes olas han estado localizadas, sobre todo, en Europa y el continente americano. Cada nueva ola ha marcado la ampliación geográfica de las luchas feministas respecto de la anterior. Nuevos países y nuevas zonas del mundo se han ido incorporando a estos procesos y las mujeres de cada sociedad han diseñado sus propias agendas feministas, funcionales a sus necesidades e intereses. La actual globalización del feminismo muestra tanto la credibilidad y la necesidad de las ideas feministas como el crecimiento de la conciencia social crítica frente a la desigualdad y la explotación económica y sexual de las mujeres.

Cientos de miles de mujeres se han manifestado el 8 de marzo de 2018 y 2019 en las calles de ciudades y pueblos españoles tras una jornada pacífica de huelga. Hacía años que no se recordaban manifestaciones tan masivas ni tampoco tan intergeneracionales. Mujeres de todas las edades, con una presencia rotunda de jóvenes, exigieron el fin del acoso sexual, de la brecha salarial, de la violencia patriarcal o de la prostitución. Sin embargo, estas manifestaciones no tuvieron lugar solo en nuestro país. Mujeres de países tan diferentes culturalmente, como Argentina o Turquía, entre otros muchos, protagonizaron diversas acciones políticas y se movilizaron en defensa de sus derechos. Y las movilizaciones feministas prosiguen en distintas partes del mundo, como Arabia Saudí o Israel...

Así mismo se ha podido observar la entrada masiva de mujeres jóvenes en el feminismo. El carácter intergeneracional de este movimiento pone de manifiesto la adhesión de mujeres no militantes, pero también de varones que se sienten identificados con las vindicaciones feministas. Cuando un movimiento social tiene tal capacidad de convocatoria es porque recoge simpatía de sectores diferentes de la población. Y también porque ha sido capaz de colocar en el centro simbólico de la sociedad un significativo, la necesidad de justicia para las mujeres, compartido por amplios sectores sociales. Las masas de mujeres que han salido a las calles de tantas ciudades del mundo son un colectivo marcado por la heterogeneidad. Este movimiento social ha crecido y ha estallado sobre la base de una cultura

de la diversidad. Carmen Galdón (2018) explica este proceso como la construcción de un «nosotras» desde la heterogeneidad. Mujeres de diferentes adscripciones culturales, pertenecientes a clases y estratos económicos distintos, migrantes y autóctonas, jóvenes, de mediana edad y mayores han llenado nuestras calles y plazas con la conciencia de que compartimos variadas e injustas desigualdades, que no merecemos. Muchas más mujeres que las que se autodefinen como feministas se han identificado con esta idea e, incluso, lo más sorprendente es que también colectivos de varones comparten la justicia de esta vindicación feminista. Esta identificación de sectores ajenos a los grupos y a los intereses feministas es un elemento de legitimación política que pone de manifiesto la credibilidad del feminismo y que puede convertir a este movimiento en una fuente de presión política y electoral hacia el poder político y hacia los partidos.

Otro elemento que ha contribuido tanto a la creación de nuevas estructuras organizativas como a la globalización del feminismo son las redes sociales. Internet se ha convertido en un espacio de comunicación y de transmisión de las ideas feministas. El ciberactivismo es una marca fundamental de esta ola. Las mujeres más jóvenes son las que han utilizado las redes y han articulado una comunidad virtual feminista que ha operado junto a las organizaciones presenciales que están ancladas en la sociedad civil. Mientras que las asociaciones de mujeres están formadas por mujeres de más edad, las redes sociales son ocupadas por jóvenes que ya han nacido en la era digital. La apropiación de las nuevas tecnologías por parte de estas jóvenes ha dado lugar a una nueva inteligencia colectiva, resultado de la suma de las movilizaciones en las calles y en las redes sociales (Galdón, 2018, pp. 9-10). Kira Cochrane explica el surgimiento de la cuarta ola feminista en el Reino Unido y también señala el papel fundamental que ha jugado la red en este proceso. Por eso no se puede comprender este estallido feminista sin las redes sociales.

En el territorio español, miles de mujeres jóvenes han formado parte de ese estallido sin pasar previamente por las organizaciones feministas. El proceso, en muchos casos, se ha realizado al revés: se han movilizado primero, han conectado ideológicamente con las vindicaciones feministas, y ahora es cuando se están acercando a grupos feministas organizados en unos casos y en otros están formando sus propias asociaciones y/o asambleas.

Fin de la hegemonía de la reacción patriarcal

Esta cuarta ola feminista debe leerse en primer lugar como una advertencia a ese conjunto de fuerzas ideológicas que articularon la reacción patriarcal y que intentaron persuadir a las sociedades patriarcales de que el lugar natural de las mujeres era el de la subordinación a los varones. La reacción patriarcal fue la respuesta a los avances conseguidos por las mujeres tras la explosión feminista de los años setenta. El feminismo radical politizó a millones de mujeres en los países en que se desarrolló esa tercera ola feminista y su influencia alcanzó a grupos de mujeres de otras zonas del mundo.

La reacción patriarcal se inició a finales de la década de los ochenta y se consolidó en los noventa. Susan Faludi (1993) escribió un magnífico libro, *Reacción: La guerra no declarada contra la mujer moderna*, en el que explicaba cómo se había creado y cómo funcionaba esa reacción política contra las mujeres, cuya característica principal era, precisamente, su aparente carácter no político. Esta cuarta ola feminista no pone fin a la reacción patriarcal, pero interpela con fuerza el discurso patriarcal en muchas sociedades y se convierte en una fuente de deslegitimación de ese discurso reactivo. El fin de la hegemonía del discurso patriarcal hace posible el desplazamiento estratégico de las mujeres, pues mientras que en la época más sombría de la reacción patriarcal las mujeres estuvieron a la defensiva, ahora se han situado en algunas sociedades a la ofensiva: no sólo impiden el recorte de derechos, sino que politizan realidades sociales largo tiempo naturalizadas. Como advierte Celia Amorós, «en feminismo conceptualizar es politizar» y eso es, precisamente, lo que está haciendo la cuarta ola feminista: politizar los cuidados, el amor romántico, la maternidad, la sexualidad, la prostitución o la pornografía, de la misma forma que está politizando fenómenos patriarcales nuevos, como los vientres de alquiler.

Estos procesos reactivos se extendieron en la década de los noventa al mismo tiempo que se debilitaba el imaginario de la redistribución y las políticas de la identidad conquistaban cierta hegemonía ideológica en el interior del feminismo. Ahora bien, la reacción patriarcal no se ha detenido a causa de las movilizaciones feministas de estos últimos años. Más bien, se está produciendo una nueva rearticulación ideológica del patriarcado. La reacción patriarcal es compleja y funciona en diversos niveles. Hay posiciones políticas extremas que reclaman que las mujeres vuelvan a ocupar los espacios del pasado y que sean definidas como seres sexuales, domésticos y sentimentales. Para estas posiciones la maternidad y el hogar son los lugares naturales de este modelo normativo de mujer. Pero junto a esta propuesta,

inviabile tanto por los intereses del capitalismo, como por la influencia de la ideología de la igualdad en nuestras sociedades, hay otras más difusas que enmascaran las dimensiones más patriarcales de ese discurso.

La formulación, más o menos, consiste en aceptar que muchos espacios que hasta hace pocas décadas eran exclusivamente masculinos pasen a ser compartidos por mujeres, en condiciones claras de desigualdad, pero con la apariencia de la igualdad formal. En todo caso, este discurso acepta la entrada de las mujeres en el mercado laboral, pero exige su subordinación en las relaciones de pareja. Tolera los mismos derechos formales, pero reclama para las mujeres el papel de cuidadoras y trabajadoras gratuitas en el hogar. Al mismo tiempo, afirma que las mujeres no podemos abandonar nuestro rol de disponibilidad sexual como condición de posibilidad de la reproducción de la masculinidad hegemónica. En este contexto, se hace legible la demanda patriarcal de la custodia compartida con el argumento legitimador de la igualdad entre ambos cónyuges. Y también adquiere sentido la idea de que las leyes de violencia de género sean aplicadas por igual a hombres y mujeres.

Transformaciones en el imaginario feminista

Las movilizaciones sociales que anuncian definitivamente que estamos en la cuarta ola feminista han sido posibles porque se ha producido una transformación ideológica en el interior del movimiento feminista. El feminismo, en sus tres siglos de historia, puso el foco en los privilegios masculinos —en las estructuras de poder patriarcales— hasta la década de los ochenta del siglo pasado en que un sector del movimiento desplazó el foco desde las estructuras y privilegios patriarcales hacia dos direcciones: primero, hacia el interior de las mujeres como genérico subordinado; y, después, hacia el interior del propio movimiento feminista.

A partir de ese momento, el imaginario feminista se verá hegemonizado por la idea de la diversidad y las diferencias entre las mujeres hasta el punto de que se cuestionará, tal y como he explicado anteriormente, la categoría de sujeto político feminista y el propio concepto de «mujeres». Y así, la diferencia entre las mujeres se convertirá en una de las ideas centrales del nuevo imaginario feminista. Esta transformación tendrá como correlato el surgimiento de un nuevo *corpus* teórico en el ámbito de la teoría feminista con el objetivo de afirmar y dar nombre a grupos de mujeres que no solo sentían el peso del poder patriarcal sobre sus vidas sino también el de otras

opresiones. Las políticas del reconocimiento encontraron un suelo fértil en el que desarrollarse. Se resignificaron viejas categorías, como raza, diferencia o diversidad y se acuñaron nuevos conceptos como interseccionalidad, colonialidad del poder, agencia, mujeres racializadas o *queer*. Este nuevo corpus teórico colocará en la centralidad del feminismo los conflictos, tensiones y desigualdades entre las mujeres.

Al mismo tiempo, este nuevo marco conceptual expulsará hacia los márgenes algunas de las categorías que han hecho posible la existencia misma del marco interpretativo feminista, como, por ejemplo, la de patriarcado. Frente a esta categoría, emerge la de heteropatriarcado, colocando la heterosexualidad en el centro del proyecto feminista. La idea de que es posible identificar estructuras simbólicas y materiales de poder patriarcal en cada grupo oprimido tiene como consecuencia la posibilidad de pensar a las mujeres como sujeto político. Si se niega la especificidad del poder patriarcal, aunque históricamente siempre aparece mezclado con otros sistemas de poder, se disuelve el concepto de patriarcado, así como la propuesta de sujeto político feminista. De este modo se hace difícil la construcción de un «nosotras» como fundamento del feminismo.

En este contexto, la sexualidad se convertirá en una de las preocupaciones fundamentales de este nuevo discurso. En efecto, un sector del feminismo se había identificado con los análisis de Gayle Rubin (1984) en torno a la creación de una teoría radical de la sexualidad, en los que la propuesta de vivir la sexualidad desde el placer, y no desde el peligro, y la defensa de las minorías sexuales se convirtió en el corazón de esta reflexión. En 1990, con la publicación de *El género en disputa*, de la filósofa Judith Butler (2007, reed.), adquirirá más peso ideológico y más legitimidad política este discurso, gracias a las luchas de los grupos LGTB en diversas partes del mundo, sobre todo en EE. UU. Rubin pondrá en cuestión el concepto de sexualidad y Butler el de sexo. Ambas realidades, afirmarán, se construyen culturalmente y no son realidades naturales. A partir de estos dos discursos de exaltación de la libertad sexual, se instalará un análisis sobre la sexualidad en un sector del feminismo cuya principal característica es el significativo déficit normativo que hace que tengan el mismo valor en términos de libertad sexual los proxenetas que las mujeres prostituidas o que merezcan la misma defensa moral la homosexualidad que la pederastia.

Este análisis se va a convertir en unas de las voces hegemónicas del feminismo a finales del siglo xx y comienzos del xxi. En otros términos, la alianza entre sectores del feminismo y la teoría *queer* ha propuesto a la

conciencia feminista y al pensamiento político progresista que los déficits de libertad sexual, a consecuencia de los límites en torno a las diferentes formas de vivir la sexualidad, así como las estrictas fronteras que gobiernan el sexo y el género, deben convertirse en uno de los núcleos constitutivos del nuevo feminismo del siglo XXI. El resultado es que esta reivindicación política desplaza desigualdades muy opresivas que afectan exclusivamente a las mujeres, como la violencia patriarcal o la feminización de la pobreza. La falta de libertad sexual tiene consecuencias negativas sobre las vidas de muchos individuos, pero no es una reivindicación que interpele la misma existencia del patriarcado. Pone en cuestión un sistema de estratificación sexual que en estos momentos no es un mecanismo de reproducción esencial para los patriarcados contemporáneos.

Gènèviève Fraisse (2016, p. 77) explica que el feminismo ha transitado históricamente entre el análisis y la lucha contra el dominio masculino y la creación de un pensamiento y una estrategia de emancipación de las mujeres. En efecto, el feminismo, hasta los años ochenta, ha centrado su estrategia y ha construido su discurso alrededor de la denuncia política de la opresión patriarcal. A partir de esa década se configurará otro discurso y otra estrategia política mucho más centrados en la complejidad, tensiones e incluso contradicciones del feminismo con otros pensamientos relativos a otras desigualdades.

El giro de un sector del feminismo hacia la idea de la diversidad de las mujeres a partir de mediados de los años ochenta estuvo acompañado por el abandono del imaginario de la redistribución y la adhesión por parte de esos sectores a las políticas del reconocimiento. Este desplazamiento ideológico, necesario para muchas mujeres, marcadas por opresiones singulares, se mostró insuficiente para transformar la realidad de millones de mujeres marcadas por la pobreza y la violencia.

Estas políticas identitarias tendrán como objetivo colocar al feminismo en una posición de cierta transversalidad en los movimientos sociales que en estas décadas van a convertirse en los nuevos sujetos políticos de cambio social. Los colectivos creados alrededor de la raza, el colonialismo o la sexualidad reivindicarán un espacio en el universo de los colectivos que aspiraban a cambiar el orden social. La idea fuerza que se extenderá es que las mujeres difícilmente pueden convertirse en un sujeto político porque están repartidas entre los diferentes movimientos sociales que tienen aspiraciones de cambiar el sistema. El argumento es que la heterogeneidad de los intereses feministas dificulta la creación de un colectivo fuerte. Las

políticas de afirmación identitaria colocaron al feminismo en un lugar difuso que incluía el cuestionamiento de las mujeres como sujeto político. Desde las posiciones que cuestionan que las mujeres son el sujeto del feminismo se ha usado el concepto de interseccionalidad, precisamente, para señalar la imposibilidad de que las mujeres sean en solitario un sujeto político debido a que están radicalmente marcadas por otras pertenencias o adscripciones raciales, culturales, sexuales o de clase. El resultado es que se difumina el perfil del sujeto político feminista y se pone en cuestión el mismo concepto de mujeres como el fundamento de esa subjetividad colectiva.

Pues bien, ahora que el feminismo ha asumido la diversidad de las mujeres y se ha asentado esta idea en la configuración ideológica feminista, ya se ha podido desplazar el foco desde el interior del feminismo y de «las mujeres» hasta fuera, hasta los fenómenos sociales patriarcales más opresivos. Sin este lento, y aparentemente imperceptible, desplazamiento no hubiese sido posible esta cuarta ola.

Este cambio de mirada, de dentro hacia afuera, está muy bien representado en el texto que Chanda Mohanty publicó en 1984, «Bajo los ojos de Occidente» y que vuelve a reescribir en 2003. En el primer texto, el de 1984, la prioridad feminista, a juicio de Mohanty, está en mostrar las diferencias y reconocer su carácter político; sin embargo, en el de 2003, el interés de la autora es la conexión con lo universal: «Mi marco analítico hoy sigue siendo muy parecido a mi primera crítica al eurocentrismo. Sin embargo, actualmente veo la política y la economía del capitalismo como un espacio de lucha mucho más apremiante» (Mohanty, 2008, p. 423). La tesis de la autora es que el capital depende de, y exaspera, las relaciones de dominación racistas, patriarcales y heterosexistas (p. 424). El objetivo del feminismo hoy debe ser formar solidaridades informadas y autorreflexivas entre nosotras.

Un feminismo transformador y eficaz políticamente tiene que construir un discurso y una praxis política equilibrada entre la lucha contra las estructuras patriarcales y la reflexión autocrítica. No debe debilitar la lucha contra el dominio masculino, pero tampoco debe rehuir los conflictos dentro del movimiento ni las contradicciones entre las condiciones materiales de los distintos grupos de mujeres. Y, al mismo tiempo, el feminismo tiene que preservar su autonomía política y teórica. El anticapitalismo, ante la dificultad de conservar o recrear su propio sujeto, y las políticas de la identidad, debido a su carácter sectorial, se han embarcado en un proyecto de absorción y/o subordinación del feminismo ante los límites y las dificultades de sus propios proyectos.

Anticapitalismo y feminismo

Este movimiento que nos ha desbordado ha sido posible porque la mayoría del movimiento feminista entiende que el capitalismo neoliberal en este momento histórico articula y vehicula algunas demandas patriarcales fundamentales. La capacidad del capitalismo para convertir en un negocio internacional la industria del sexo o los vientres de alquiler explica el interés capitalista en la opresión de las mujeres. Al mismo tiempo, la segregación del mercado laboral entre trabajadores cualificados y descualificados coloca a las mujeres casi exclusivamente en esta segunda parte. La precarización del mercado laboral recae sobre las espaldas de las mujeres. Son mayoría en el trabajo a tiempo parcial, en el trabajo sumergido, en aquellos que tienen menos derechos, pero también son mayoría entre los salarios de pobreza. La reproducción, es decir, el trabajo no remunerado recae sobre las mujeres, pero el trabajo peor pagado y más descualificado, es decir, el productivo, también tienen que soportarlo las mujeres. La plusvalía económica y sexual es hoy tan imprescindible para el nuevo capitalismo como para los patriarcados contemporáneos.

Las feministas hemos sabido identificar la política sexual del capitalismo neoliberal y a través de esa identificación hemos podido construir afinidades y convergencias políticas entre sectores feministas distintos. Este análisis político ha reequilibrado la distribución y el reconocimiento, de modo que la tendencia del discurso feminista hegemónico hoy es la articulación en torno a lo que Celia Amorós ha definido como *vindicación*. Ahora bien, el hecho de que el capitalismo global articule reclamaciones patriarcales no significa que el feminismo tenga que abdicar de su tarea de seguir con su propio marco conceptual y sus estrategias políticas propias. El anticapitalismo es uno de los nervios que atraviesan el proyecto feminista pero no puede fagocitar ni la teoría ni la práctica política feminista.

Sin volver la mirada hacia las estructuras patriarcales y a los privilegios masculinos, de un lado; y sin apuntar al capitalismo neoliberal como una de las fuentes fundamentales de las que mana la explotación económica y sexual para las mujeres, de otro, no hubiésemos leído correctamente la realidad y no hubiésemos logrado la identificación de millones de mujeres con las ideas feministas. En otros términos, la opresión de las mujeres no produce solo plusvalía económica sino también plusvalía sexual. Sin ambas operaciones hoy no podríamos estar hablando de la cuarta ola feminista. Y, sin embargo, la estamos protagonizando y con ello haciendo historia.

Vindicaciones de la cuarta ola

El cuerpo vindicativo de la cuarta ola feminista es, sin duda, la violencia sexual. La violencia es un problema crónico y global de las mujeres, que la padecen tanto las de los países periféricos como las de los centrales. La violencia sexual es un poderoso mecanismo de control social que impide a las mujeres tanto apropiarse del espacio público-político como salir del privado-doméstico.

El feminismo, a partir de los años setenta del siglo xx, ha hecho de la violencia contra las mujeres un objeto de estudio y de lucha política preferente, que ha cobrado nuevo sentido a la vista del surgimiento de nuevas y brutales formas de violencia. Todo ello ha tenido como consecuencia la ampliación del marco de lo que entendemos por violencia patriarcal.

En estos últimos 50 años se ha creado un marco interpretativo y una lógica de análisis con el objetivo de definir los lugares y las dimensiones de la violencia machista y, más concretamente, de la violencia sexual. La lógica de este proceso analítico y político ha conducido a la pornografía, la prostitución y los vientres de alquiler como formas brutales de violencia patriarcal. En este marco teórico sobre violencia patriarcal la pornografía y la prostitución ocupan un lugar estratégico para la reproducción del sistema patriarcal.

La politización de la prostitución nos devuelve la imagen no solo de la explotación sexual sino también de la explotación económica. En la prostitución se cruzan tres sistemas de poder: el patriarcal, el capitalista neoliberal y el racial. En la intersección de esos tres sistemas de dominio crece la prostitución. Las mujeres prostituidas son receptoras de violencia masculina, violencia económica y violencia racial. La propuesta política de la abolición de la prostitución se ha convertido en un nervio que recorre el movimiento feminista y que pone en tela de juicio tanto el sistema patriarcal como el capitalista neoliberal junto a las prácticas coloniales sobre las que se asientan ambos sistemas de poder.

La otra vindicación feminista que articula la cuarta ola es la que tiene que ver con los trabajos, gratuitos y/o mal pagados, que realizan las mujeres en el ámbito privado-doméstico y en el mercado laboral. La ingente cantidad de trabajo no remunerado, la precarización del mercado laboral para las mujeres y la feminización de la pobreza son cuestiones fundamentales de la agenda feminista de la cuarta ola.

El neofascismo y la nueva reacción patriarcal

La reacción patriarcal más feroz que se está rearticulando en España y en otros países está siendo liderada por la extrema derecha, que ha entendido el carácter disolvente que tiene el feminismo para la vieja sociedad que defiende el neofascismo. El aumento de la conciencia crítica feminista y las leyes que se han puesto en marcha y que proporcionan cobertura legal a algunos nuevos derechos para las mujeres han puesto en alerta máxima a la extrema derecha.

El nuevo neofascismo ha puesto nombre al feminismo: la ideología de género. En este concepto cristaliza el pánico de la derecha a la igualdad. Hay varias razones para que se haya puesto en marcha este miedo al feminismo. Quizá la fundamental tiene que ver con la democratización de la familia y la pérdida de poder masculino en el interior del ámbito privado-doméstico. La democratización de ese espacio es un golpe irreparable al poder masculino, que se concreta sobre todo en el cuestionamiento del trabajo reproductivo no remunerado y en la disponibilidad sexual de las mujeres en las relaciones de pareja. El feminismo de la tercera ola puso el foco en lo que ocurría dentro de las paredes del hogar y explicó que el sistema patriarcal se edificaba sobre la jerarquía patriarcal que se desarrollaba en la familia.

Por otra parte, y como afirmaba anteriormente, uno de los nervios que recorren el proyecto feminista es el anticapitalismo. La «experiencia vivida» del movimiento feminista es que el recorte del sistema público y el ensanchamiento del mercado se traduce en mucho más trabajo gratuito para las mujeres. De modo que la crítica política al capitalismo neoliberal está convalidada por la realidad.

Por otra parte, el núcleo constituyente del feminismo es antisistema. El feminismo, al cuestionar radicalmente la jerarquía patriarcal, está interpe-lando los cimientos sobre los que está construida la sociedad patriarcal. Y esta crítica interpela otras jerarquías, como la de clase, raza, cultura u orientación sexual, que, a su vez, refuerzan la jerarquía patriarcal. La crítica a las estratificaciones que estructuran los diversos sistemas de dominación pone en cuestión el modelo de sociedad que defiende el fascismo.

También hay otra razón cultural: el feminismo es un movimiento social y una tradición intelectual que nunca ha utilizado la violencia como herramienta política. La argumentación, la persuasión y la presión política han sido los instrumentos políticos fundamentales del feminismo y este hecho entra en colisión con el núcleo del neofascismo que es la negación de la

razón y del debate intelectual. De modo que la crítica al feminismo es la crítica a un modo de hacer política que crea más conciencia política y que entra en las conciencias con la fuerza de la razón. El feminismo tiene un profundo nervio intelectual que choca con el irracionalismo de una ideología, la extrema derecha, que apela a la violencia frente a la razón. El feminismo se inscribe en una cultura de debate y de razones. La cultura feminista apela a la razón y al diálogo y el neofascismo a la sinrazón y a la fuerza.

Por estas razones, y por muchas otras que no analizo en este texto, hay una incompatibilidad radical entre feminismo y fascismo que justifica que la extrema derecha mundial haya elegido las luchas políticas de las mujeres como el objetivo fundamental a desactivar.

1

Historia con Memoria como escuela de ciudadanía democrática

Presentación

Juan Mainer Baqué

Fedecaria

Esta mesa temática pretende reflexionar y debatir acerca de la pertinencia de ese sintagma que hemos denominado Historia con Memoria, como sustento de una educación críticamente informada y nutriente para la construcción de ciudadanía plena, por tanto no sexista, en el marco de una democracia siempre perfectible. En definitiva, Historia con Memoria como «escuela» de ciudadanía democrática; una democracia cuyo horizonte de espera se halla indefectiblemente vinculado a las aportaciones del feminismo en tanto que teoría y praxis civilizatoria.

No es casual que esta mesa se haya visto precedida por una conferencia destinada a problematizar tanto el sentido como la genealogía de conceptos como ciudadanía y democracia surgidos en la Modernidad —conceptos, por cierto, de los que somos herederos—. Y es que un congreso como este que se propone reflexionar sobre la historia y la memoria traumática y reciente, su transmisión en el espacio público educativo y su papel e importancia como herramienta para la construcción de una ciudadanía crítica, está obligado a comenzar interpelando, justamente, el «punto de llegada». Esto es, poniendo sobre la mesa qué ciudadanía y qué democracia tenemos y qué ciudadanía y qué democracia queremos construir para el futuro. Así, empezar haciendo explícitas las exclusiones, sesgos e insuficiencias que todavía conllevan la invisibilidad y segregación de la mitad de la humanidad en razón de su sexo, no sólo es una cuestión de justicia y un imperativo ético, sino un presupuesto epistemológico de partida medular para someter a crítica tanto la mirada que proyectamos sobre el pasado, como las narrativas históricas que construimos o damos por «buenas», como la forma en que nos planteamos su transmisión en el espacio público educativo.

Es bien sabido, aunque con frecuencia se olvide o maquille, que las mujeres han sido —y siguen siendo— postergadas y opacadas no sólo para el

conocimiento histórico sino para todas las demás ciencias, atravesadas por un contumaz y omnipresente sesgo androcéntrico. El silencio tejido alrededor de ellas ha traspasado y sobrepasado todos los mutismos, omisiones y distorsiones de las memorias oficiales y su recuerdo. Por ello, en efecto, la labor de la historiografía de y sobre las mujeres no es exactamente equiparable al de otras recuperaciones de olvidos o silencios históricos concretos, referidos, por ejemplo, al lapso específico de nuestros pasados traumáticos; y por ende, constituye, como han venido señalando Celia Amorós, Dolores Ramos o Pilar Ballarín, entre otras muchas, un problema de orden epistemológico de gran alcance, que requiere de una consideración específica a la luz del pensamiento y teoría crítica feminista, de una profunda revisión de la historiografía existente y por supuesto del uso de conceptos y categorías heurísticas particulares, fuentes y metodologías *ad hoc*. El patriarcado, el sistema sexo-género o la dominación masculina, no son categorías morales, son conceptualizaciones históricas que permiten explicar tanto la exclusión de las mujeres del conocimiento o la cultura, como las metaestables, aunque cambiantes, formas de minoración y subalternidad (material y simbólica) a las que han sido y son sometidas las mujeres de la especie humana en todos los terrenos de la vida societaria y en virtud de un conjunto de pactos interclasistas forjados entre varones.

La historia de la ciudadanía es, a priori, un fracaso porque el concepto de ciudadanía se trenza explícitamente sobre una exclusión: la exclusión de las mujeres. Que la historia, realizada mayoritariamente por varones y para consumo (y reproducción) de una sociedad patriarcal, se haya escrito en buena medida desde la aceptación, consciente o no, de esa exclusión, no se sigue una impugnación radical de toda la historiografía que conocemos —especialmente si se piensa en la historia social teórica y críticamente informada—, ni conduce a declarar que lo realizado hasta ahora sea inútil o inservible. Se trata de admitir, simple y llanamente, que es incompleto. En todo caso, si bien es cierto que la historia que explique e integre a las mujeres está aún, en buena medida, por escribirse, no lo es menos la clara conciencia de su imperiosa necesidad; en el convencimiento de que un relato no androcéntrico del pasado —reciente o no— puede convertirse en la mejor medicina contra la hegemonía simbólica del arquetipo viril como protagonista único y «universal» del relato dominante. Precisamente aquí radica una de las claves para entender hasta qué punto una ciudadanía y una democracia plenas son de todo punto incompatibles con la persistencia de un sistema de dominación como el patriarcado en el que los varones

controlan no sólo la producción económica o la actividad política sino también los sistemas culturales y explicativos, la facultad de nombrar, la capacidad de otorgar status o invisibilidad, la potestad de definir lo que es o no «normal», en definitiva, de clasificar y organizar la realidad. Sin memoria ni pasado, las mujeres, difícilmente pueden explicarse los problemas del presente y, mucho menos, proyectarse a un futuro de emancipación.

A la vista y consideración de lo dicho hasta aquí, acaso se hace necesario escribir algunas líneas que ayuden a justificar el uso y protagonismo del concepto Historia con Memoria en el contexto de la reflexión que tanto en el congreso como en esta mesa se proponen. Lo primero que conviene subrayar es que este sintagma no surge de la nada ni es producto de una ocurrencia bien traída de quienes han organizado este congreso internacional: tiene su genealogía, su contexto de producción y su entronque funcional en el desarrollo de los trabajos del colectivo Fedicaria (Federación Icaria). Como tal, es una categoría analítica, una suerte de alianza entre rigor científico y consideración del sufrimiento humano, cuya génesis no puede entenderse al margen de la reflexión teórica y crítica sobre el presente, la educación, la cultura y, dentro de ella, la producción de conocimiento historiográfico. Al surgir, además, en el campo de la reflexión educativa tiene una clara dimensión práctica y propositiva, de ahí que se piense y practique de modo inseparable con lo que en el colectivo Fedicaria hemos venido denominando «didáctica crítica»².

En segundo lugar, es preciso admitir y subrayar que la Historia con Memoria de la que hablamos no deja de poseer el mismo sesgo androcéntrico que otras que, nutriéndose de tradiciones relacionadas con la teoría crítica de raigambre marxista y frankfurtiana (en mayor o menor medida y entre otras), apenas exploran ni dialogan, preciso es reconocerlo, con el pensamiento crítico feminista; en particular con el que emana del feminismo radical de los años 70 y 80 y que, hoy por hoy, sigue siendo referente teórico indispensable de la mejor historiografía de las mujeres en nuestro país. Sin embargo, ello no empece, en absoluto, para valorar y apreciar el indudable interés intelectual y práctico de un concepto que surge de una profunda reflexión acerca de las relaciones entre memoria e historia, contempla de

² Fedicaria es una plataforma de pensamiento crítico integrada principalmente por profesorado universitario, primario y secundario, constituida en España desde 1995, que edita, desde 1997, la revista *Con-Ciencia Social*. Sobre «didáctica crítica» puede verse Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente (2005). El concepto de Historia con Memoria fue desarrollado por Raimundo Cuesta (2011).

un modo original y nada simple temas como la utilidad social y política del conocimiento histórico, así como el compromiso de la producción historiográfica con la transformación social, resultando por ello un instrumento útil y versátil para una praxis crítico-educativa.

En fin. A partir de este amplio y acaso ambicioso marco de reflexión, el excelente trabajo llevado a cabo por las profesoras Miren Llona, Graciela Rubio e Irene Laviña, que los lectores de estas páginas podrán conocer a continuación, —las dos primeras en calidad de ponentes, la tercera como relatora de la veintena de comunicaciones presentadas—, permite no sólo acotar y ordenar los temas de discusión, sino también enriquecer y dotar de sentido las intervenciones y debates que se susciten en el desarrollo de esta mesa. En definitiva, las aportaciones de las tres ponentes mencionadas, en abierto diálogo con las comunicaciones aportadas, permiten subrayar problemas, límites, potencialidades y virtualidades del concepto Historia con Memoria como «escuela» de ciudadanía democrática.

La memoria del feminismo y la batalla por la historia

Miren Llona

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Quiero dar las gracias a la organización de este congreso por su amable invitación y, particularmente, a Juan Mainer y a Irene Laviña por la coordinación de esta mesa. El objetivo de mi intervención es mostrar la importancia de la memoria en la construcción de la subjetividad humana, y cuando hablo de subjetividad quiero decir la forma en que estamos en el mundo, cómo percibimos lo que sucede a nuestro alrededor y cómo podemos contribuir a cambiar la realidad. Como mostraré al final de mi intervención, parto del convencimiento de que lo que llamamos memoria histórica puede jugar un papel muy relevante en la transformación de la sociedad y en el reforzamiento de las luchas de los movimientos sociales que se implican en mejorar la sociedad.

Específicamente, me centraré en la importancia de construir una memoria histórica del feminismo, un movimiento social que a lo largo del tiempo y con su activismo ha construido y sostiene una memoria colectiva rica, viva y necesaria, que merece la pena transmitir a la sociedad y a futuras generaciones.

Con el activismo en torno a la recuperación de la memoria de las luchas pasadas, a través de las cuales las mujeres han ido ganando visibilidad, derechos y protagonismo social y político, podemos fortalecer la organización y la movilización del feminismo en el presente y garantizar la defensa de las conquistas realizadas para el futuro, además de seguir avanzando en derechos.

Se trata de reivindicar un patrimonio material e inmaterial que da cuenta de cómo los derechos de las mujeres han sido fruto de la movilización y de la organización feminista, y de cómo esos aprendizajes y vivencias, que forman parte de la memoria colectiva del movimiento feminista, conviene trasladarlos a ese artefacto que llamamos memoria histórica. Es decir, convertirlo en algo que merece la pena ser recordado y custodiado por el

conjunto de la ciudadanía, como una conquista social y política de gran valor, que ha contribuido a mejorar la sociedad en su conjunto.

El hilo conductor de nuestra mesa en este congreso es muy importante, especialmente por su enunciado, «Historia con Memoria». Automáticamente se vinculan ambas dimensiones y eso nos obliga a repensar la relación entre la historia y la memoria y también a profundizar en la naturaleza de ambas.

A menudo, retrotraernos a la mitología griega puede ser útil para comprender el sentido de ciertas cosas. En el caso de Clío, la historia, sabemos que fue una de las nueve hijas que Zeus tuvo con Mnemosine, la memoria. Se trataba de una musa que dominaba el arte de escribir sobre el tiempo y el espacio; pero Mnemosine era una titánida, es decir, era una diosa que gobernaba el mundo, hija directa del cielo (Urano) y de la tierra (Gea). La memoria, entonces, representaba uno de los más antiguos principios de organización del universo. De alguna manera, lo que podemos interpretar del mito es que la memoria constituye una fuerza relacionada con los fundamentos de la vida, mucho más poderosa que la historia, que es una técnica para organizar los acontecimientos del pasado y preservarlos. Por ello, la historia debe estar siempre atenta a las disposiciones y señales de la memoria porque, en definitiva, la memoria es la condición de posibilidad de la historia. De hecho, estamos comprobando cómo la incursión de la memoria en el presente puede revertir y transformar nuestras visiones del pasado. La recuperación de las víctimas, de los sujetos históricos abandonados y también de las derrotas heroicas olvidadas puede cambiar el relato oficial de la historia y de los acontecimientos.

Os propongo un esquema sencillo, que he llamado «circuito de la memoria», y que pone en relación todos los conceptos que manejamos relacionados con la memoria: en primer lugar, vamos a ver la relación de la memoria individual con la memoria colectiva; en segundo lugar, la relación de la memoria colectiva con la memoria histórica; y, finalmente, en el tercer punto, veremos cómo la memoria histórica es un artefacto cultural que tiene poder para transformar a las personas. Desde esta convicción, voy a desarrollar el sentido de mi intervención, sosteniendo que merece la pena desde los movimientos sociales, desde el movimiento feminista en concreto, hacer un trabajo de memoria y de recuperación de su memoria histórica porque esta es una herramienta de transformación social imprescindible.

En primer lugar, se trata de reconocer que existe un hilo conductor de ida y vuelta entre la memoria individual y la memoria colectiva. Estas dos memorias están en constante retroalimentación y este proceso interviene

directamente en la conformación de la subjetividad humana. Entendemos la memoria individual como una facultad humana que reside en el cuerpo y que nos permite construirnos como seres biográficos capaces de manejar las instancias del pasado, del presente y del futuro. Pero, en la medida en que esa memoria individual se va fabricando en comunidades de memoria, es decir, en grupos sociales en los cuales los sujetos van sintiendo y aprendiendo a compartir formas de entender el mundo, de explicarlo y de experimentarlo, memoria individual y memoria colectiva se vuelven dos planos difícilmente separables.

En este punto, hago mío el concepto elaborado por Maurice Halbwachs (2004, pp. 37, 49-50, 55), para quien la memoria colectiva no puede desligarse jamás de la memoria individual, del cuerpo humano y de la vida. Así, la memoria colectiva sería, en cierto modo, el conjunto de narraciones, imágenes, sensaciones, emociones... que se alojan en el cuerpo de las personas individuales que las recuerdan, las comparten y las transmiten, convirtiéndose ese imaginario colectivo en un elemento vertebrador de la identidad personal y del grupo.

La virtud de este planteamiento de Halbwachs es que es abiertamente fenomenológico. Es decir, parte de un concepto del ser humano que está en el mundo. Un ser humano afectado por los estímulos que le rodean: costumbres, convicciones, creencias, vivencias heredadas de la comunidad de memoria a la que pertenece el individuo, pero donde éste también tiene un margen para procesar e interpretar ese legado, porque cada memoria individual no deja de ser una versión particular de la memoria del grupo.

Por lo tanto, lo que tenemos es que ambas memorias, la individual y la colectiva, no pueden separarse. Hay que concebirlas como un todo, como algo en constante interacción y reformulación. Ambas forman parte de la columna vertebral de la subjetividad humana. Por ello, Halbwachs insiste en que la memoria colectiva es una condición de los grupos sociales vivos. La forma de transmisión de ese patrimonio es fundamentalmente oral. Esta es una de sus características fundamentales porque aporta flexibilidad, la necesaria adaptabilidad al cambio. La memoria, en realidad, sirve para vivir, para organizar la vida y sus circunstancias. Pero su naturaleza oral también la hace vulnerable. De hecho, cuando se extingue el grupo, la comunidad que da vida a esa memoria colectiva, ese patrimonio se pierde y corre el peligro de olvidarse. Hay memorias colectivas de comunidades de memoria extinguidas socialmente que son muy difíciles de recuperar. A veces, una tarea imposible ya.

Paso al segundo punto de mi intervención porque aquí es donde entra en juego el concepto de memoria histórica o, dicho de otra manera, donde la memoria necesita echar mano de la historia. Y vuelvo nuevamente a Halbwachs (2004, p. 80): para él, la historia comienza, precisamente, en el punto donde se apaga la memoria social de un grupo, cuya única manera de salvar una serie de acontecimientos pasados, y leo textualmente: «es fijarlos por escrito en una narración continuada, ya que, mientras que las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen». Así, lo que estaba condenado a ser transitorio y a desaparecer puede adoptar formas de narración escrita que permitan su permanencia en el tiempo.

En la actualidad, no solo la palabra escrita garantiza la posteridad, también diferentes soportes físicos materiales, monumentos, rituales, homenajes, museos, parques temáticos... Aquello que Pierre Nora (1998) ha llamado «lugares de la memoria» y que Alison Landsberg ha planteado que puede generar «memorias prótesis» (1995). El concepto de «lugar de la memoria» ha resultado muy útil, porque permite realizar una radiografía de cómo el presente gestiona el pasado desde el punto de vista de la memoria pública. A través de esos lugares podemos ver muy bien cómo se gestiona la memoria conmemorativa y legitimadora de determinados acontecimientos, sujetos históricos y comunidades. En la cartografía de la memoria de una ciudad, por ejemplo, se ve perfectamente lo que ha sido considerado relevante, lo que ha sido elegido para ser recordado, en qué se ha querido poner el énfasis, qué decisiones se han tomado respecto a qué memorias. Quedan reflejados los olvidos, las ausencias, los vacíos.

Paso al tercer punto del «circuito de la memoria» porque en este punto es necesario reconocer que la memoria histórica, en sus diferentes expresiones y manifestaciones, tiene la capacidad para incidir en la memoria individual y transformar la subjetividad humana, crear nuevas empatías, nuevas mentalidades, desarrollar otras convicciones en las personas. En definitiva, podemos hablar de construcción de nuevas identidades y subjetividades con capacidad para transformar la realidad.

Pero generar palabra escrita o proporcionar soportes físicos y materiales para recuperar, o recordar, memorias colectivas que pudieran estar en trance de desaparecer, es un terreno en el que las relaciones de poder juegan un papel importante. Así, a lo que Halbwachs llama memoria histórica, Aleida Assmann (2010) lo llama memoria política. Es decir, se trata de un territorio de disputa que, primero, incluye toda la gestión que las instituciones y los gobiernos hacen del patrimonio material e inmaterial

de una sociedad —las bibliotecas, los archivos, los museos— y, después, implica la gestión de la educación y la transmisión de ese patrimonio a la ciudadanía. Assmann plantea que esta es una actividad institucionalizada y realizada de arriba abajo.

Esta función institucional, que tiene la capacidad para seleccionar o excluir materiales, vestigios del pasado, temas de estudio, acontecimientos, etc., es un ámbito atravesado por relaciones de poder y, por ello, puede ser también un espacio de combate y de demanda. Es ahí donde los movimientos sociales empiezan a jugar un papel relevante.

En muchas de las batallas actuales por la memoria, vemos que detrás hay un movimiento social, un activismo que reivindica la necesidad de rescatar determinadas comunidades de memoria. De hecho, diferentes comunicaciones presentadas a esta mesa parten de la necesidad de recuperar memorias colectivas imprescindibles y de tener que realizar una «contrahistoria», o historia alternativa a la existente, o un relato que desafíe al silencio oficial: historias que van desde la historia de las Magdalenas irlandesas, pasando por la recuperación de la memoria de las trabajadoras de Meyba o la reivindicación histórica de las brujas, como veremos más tarde. Las comunicaciones hablan, bien de reescribir la historia a partir de la recuperación de otras memorias, o bien de educar y de transmitir nuevas sensibilidades y otras formas de valorar el pasado.

Ha sido Alison Landsberg (1995) la creadora de una idea importante: la de los «recuerdos prótesis» de la memoria. Se trata de pensar en cómo crear, en la sociedad actual, empatía hacia aquellos acontecimientos pasados relevantes, o violencias e injusticias que no se han experimentado en primera persona y que, sin embargo, merece la pena no olvidar y es preciso denunciar. Landsberg plantea que se trata de crear, por medio de tecnologías culturales, espacios de transferencia para la empatía con el pasado, y garantizar, de esa manera, que se recuerda, que no hay olvido. Lo que ocurre es que sólo recordamos aquello que nos ha dejado huella, que nos ha tocado emocionalmente. La idea, entonces, sería pensar cómo lograr inscribir una huella emocional en la memoria de la gente, cómo crear «recuerdos prótesis» de acontecimientos trascendentales que debemos recordar.

A partir de ahora, voy a mostrar unos ejemplos de trabajo de memoria realizados en el terreno de la historia de las mujeres. Se trata de diferentes formas de activismo feminista en torno a la memoria que permiten a la sociedad empatizar con nuevos relatos sobre el protagonismo histórico de las mujeres y la necesaria reescritura de las historias oficiales.

La primera es «La Glorieta de las mujeres que luchan», en México Distrito Federal, en 2021. Se trata del colectivo «Antimonumenta, vivas nos queremos». Este colectivo colocó el 25 de septiembre de 2021 la silueta de cartón de una mujer con el puño en alto y de color morado en la plaza de Ciudad de México que albergaba el monumento de Colón. Se trata del activismo feminista generado en torno al problema de reconquistar Colón. Es decir, de cuál debe ser el símbolo que sustituirá a Colón en ese lugar preestablecido de la memoria. La alcaldesa de la Ciudad de México había dado orden de retirar del pedestal la Estatua de Cristóbal Colón y fue el momento aprovechado por las feministas para colocar esa figura lila de cartón que, simbólicamente, viene a reivindicar la descolonización de ese espacio patriarcal. En sus propias palabras, las activistas dicen: «lo hicimos para decir basta de contar historias desde el poder, basta de pretender que no existimos, basta de no permitirnos contar nuestra propia historia»³. Este no es un monumento a los actos heroicos del pasado, sino que es el propio activismo en torno a la memoria el que permite visibilizar la opresión, el silencio y la ausencia de privilegios sufridos históricamente por las mujeres.

Otra iniciativa es el proyecto de «Las huellas de las mujeres y del feminismo (2011-2022)». Un proyecto que está activo en el País Vasco. Se está haciendo en pueblos como Basauri, Ondárroa, Ermua, Errentería, Eibar... La promotora de este proyecto es Zaida Fernández y en la revista *Pikara Magazine* tenéis un relato bien desarrollado sobre el proyecto. Se trata de recuperar aquellos espacios, lugares, territorios... en los que las mujeres tuvieron su protagonismo⁴. Pueden ser mercados, ambulatorios, lugares donde se han hecho reivindicaciones importantes, como puede ser en Basauri la denuncia del juicio por aborto a las 11 mujeres, que fue el inicio de las luchas por el derecho al aborto en el feminismo que llamamos de la segunda ola. Se va diseñando una serie de recorridos, señalados con placas y, de esa manera, se puede transitar y reivindicar la presencia de las mujeres en el espacio público.

Otro proyecto interesante fue la campaña que realizó la Asamblea de Mujeres de Bizkaia, a la vuelta de las jornadas feministas en Granada, sobre «30 años de feminismo en España», en 2009. En estas jornadas se produjo el

³ Peio H. Riaño, «El problema de “reconquistar” Colón: la batalla por el símbolo que lo sustituirá en México», *elDiario.es*, 1-09-2022, <https://www.eldiario.es/internacional/problema-reconquistar-colon-batalla-simbolo-sustituira-mexico_1_9274084.html>.

⁴ Zaida Fernández, «Buscando las huellas de las mujeres mayores», *Pikara Magazine*, 28-09-2022, <<https://www.pikaramagazine.com/2022/09/buscando-las-huellas-de-las-mujeres-mayores/>>.

primer debate sobre la necesidad de hacer un activismo en el terreno de la memoria como movimiento feminista. Entonces, en 2010, nos propusimos crear un espacio en la ciudad de Bilbao en el que confluyeran las luchas cotidianas de denuncia de la violencia de género, de la violencia sexista. Desgraciadamente, la denuncia de la violencia contra las mujeres es un activismo recurrente, constante y creíamos que conseguir un lugar llamado, por ejemplo, «plaza 25 de Noviembre/plaza Azaroak 25a», contribuiría a mejorar la organización del movimiento y la denuncia contra las agresiones sexistas. Diseñamos un cartel, organizamos una campaña de firmas, debates con el ayuntamiento y, finalmente, conseguimos el emplazamiento de la plaza en 2012. Este es un planteamiento de activismo por la memoria, cuyo objetivo es tanto restituir al escenario de la historia a las víctimas de la violencia de género que no tienen un «lugar de la memoria específico» porque están olvidadas, como dar valor, con la consecución de ese «lugar de la memoria», al movimiento de denuncia de la violencia de género⁵.

Otro ejemplo de creación de un «lugar de la memoria» es el Grupo escultórico «Zutik Emakumeak», homenaje a las sirgueras o mujeres cargueras de los muelles de Bilbao. Se trata de recordar un oficio femenino del siglo XIX y principios del XX y, hoy en día olvidado, en el que las mujeres arrastraban pesadas gabarras de toneladas de mercancía por el camino de sirga, al borde de la ría del Nervión, hasta acercarlas a puerto, al lugar de descarga. La iniciativa ha sido plural: a instancias del Centro de Documentación de Mujeres Maite Albiz, el Departamento de Empleo, Inclusión Social e Igualdad de la Diputación Foral de Bizkaia ha patrocinado y financiado el proyecto, que ha sido realizado por la escultora Dora Salazar. ¿Qué se consigue con este «lugar de la memoria» dedicado a las sirgueras? Por una parte, homenajear a todas las mujeres trabajadoras, pero, por otra, contradecir la idea, comúnmente aceptada, de que «las mujeres no trabajaban» o no realizaban ciertos trabajos duros, los que atribuimos naturalmente a la masculinidad y a la figura del obrero/hombre. La imagen de estas mujeres fuertes pone en cuestión la identificación naturalizada de la femineidad con la domesticidad y nos acerca a una realidad histórica oculta, la de la obrera, la mujer trabajadora que, realizando labores duras de carga y descarga, contribuye con su trabajo a la supervivencia de la familia. Este grupo escultórico trae

⁵ Las imágenes de esta actuación pueden verse en el apartado «Vídeos» de la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

del pasado una realidad olvidada que, en el presente, cambia nuestra percepción de la historia, al devolver a las mujeres su protagonismo en ella.

Finalmente, quiero mostrar la campaña que se ha hecho en Catalunya, «No eren bruixes, eren dones», en abril de 2021. Os recomiendo ver el vídeo porque pone en relación la manera en que cualquier mujer, como consecuencia de las «rarezas/anomalías» que se le atribuyen, puede ser asimilada a la bruja⁶. Con esta campaña, de carácter profundamente antinormativo, se reivindica lo contrario, que ser bruja, en realidad, es ser una mujer normal. Como luego tendremos oportunidad de hablar de la importancia que la figura de la bruja tiene como revulsivo antipatriarcal para las luchas del feminismo en la actualidad, dejo ahí el tema.

Termino ya volviendo al «circuito de la memoria». En definitiva, la idea principal que he querido transmitir es que se produce un salto cualitativo en la conciencia de la gente cuando conseguimos convertir una memoria colectiva, como la del movimiento feminista, en memoria histórica, en cualquiera de los soportes materiales que hemos visto. Recordemos que la memoria histórica es una herramienta poderosa que tiene la capacidad de transformar la subjetividad de las personas, es decir, lo que somos, y que, en esa medida, puede contribuir a transformar el mundo.

⁶ Meritxel Guàrdia i Serentill, «No eren Bruixes eren dones», *Pikara Magazine*, 31-03-2021, <<https://www.pikaramagazine.com/2021/03/no-eren-bruixes-eren-dones/>> <https://www.youtube.com/watch?v=ngo_tawCPlM>.

Historia y memoria como recurso político articulador teórico práctico para la formación de ciudadanías situadas y críticas

Graciela Rubio

Universidad de Valparaíso (Chile)

En la siguiente presentación pretendo reflexionar sobre qué implica integrar historia con memoria en los contextos educativos, las posiciones teóricas que sustentan esta apuesta educativa y las tensiones que la conforman. Proponemos que la articulación entre historia y memoria desde una perspectiva teórico-práctica educativa, contribuye a consolidar ciudadanías situadas y críticas. Mi exposición también aborda las discusiones sobre memoria del pasado reciente en Chile desarrolladas entre 1990-2022, un ciclo que cruza mi vida y que sustenta algunos de los posicionamientos estratégicos de esta propuesta. Contempla, también, las investigaciones sobre la memoria y de los desafíos que implica enseñar este pasado en mi país y en otros con experiencias similares.

El vínculo entre historia y memoria en educación supone una relación política y una articulación teórico-práctica

La memoria en el contexto social y político puede ser entendida como *un derecho civil* en ejercicio (Vinyes y Jelin, 2021) el cual, para el recuerdo de pasados recientes de violencia, implica introducir garantías de no repetición y de atención a demandas de diversos movimientos que, desde el presente, evocan el pasado para proyectar futuros más democráticos e igualitarios (Vinyes y Jelin, 2021). Esta posición integra el deber de memoria en educación como un motor de permanentes reflexiones sobre el pasado y el presente, cuidando no restringir y estancar el recuerdo.

Así, memoria y olvido no son dilemas sino realidades políticas (Vinyes y Jelin, 2021) que se despliegan en diversos contextos, uno de ellos es el

educativo. Este ejercicio, —el de memoria— supone desarrollar *prácticas de memoria* (Oteiza, 2017) que en sentido amplio se caracterizan por articular relaciones con la historia considerando las políticas de memoria y las narrativas históricas como un campo de poder (Ricoeur, 2004), por lo que cuestionan las narrativas canónicas del pasado y enfatizan las acciones de actores invisibilizados, los proyectos sociales inconclusos y diversas luchas por los derechos, en el presente y el pasado. Estas *prácticas de memoria con historia* se mueven en dos reflexiones: *como una memoria que, desde el presente*, discute sobre las narrativas históricas hegemónicas que abordan los pasados recientes (historia del tiempo corto) y otros pasados (historia del tiempo largo), los proyectos sociales y las experiencias límite, del siglo xx; y *como una memoria sobre los movimientos sociales y sus demandas* transformativas que han interpelado a la sociedad y a la escuela moderna para ampliar el ejercicio de derechos, reducir las desigualdades y desarrollar democracias justas. En este recorrido observamos diversos movimientos que ejercieron liderazgos sociales y también prácticas educativas como las feministas de las primeras décadas del siglo xx (Montero y Rubio, 2021), entre otras. Ambas orientaciones cuestionan la narrativa positivista de la historia que enfatiza un orden lineal del relato histórico y aportan experiencias para la reflexión social.

El devenir del debate público de la historia con memoria: el caso chileno (1990-2022)

Observando el carácter político y teórico-práctico de esta relación historia con memoria en el caso chileno (1990-2022), vemos dos narrativas contrapuestas que han participado en el debate público. Una, conformada por las políticas de memoria que promovieron un recuerdo centrado en el estado, que explica la crisis de la Unidad Popular debido a las decisiones políticas «erradas» del gobierno de Allende y por la polarización derivada de la guerra fría, que ha sido utilizada frecuentemente para clausurar la discusión de este pasado y consolidar el presente neoliberal. Y una narrativa ciudadana que activa procesos de memorialización social sobre justicia y referentes políticos de un pasado de catástrofe (Rouso, 2018) y que desde el presente introduce una imputación ética a las instituciones de la postdictadura, promueve procesos identitarios (Rubio, 2022a) y abre nuevas discusiones sobre los horizontes normativos de la democracia (Herrera y Pertuz, 2020). En esta disputa entre memorias observamos

dos ciclos. El primero, entre 1990-2010, en que el pasado reciente fue traído al presente. La Unidad Popular y la dictadura civil militar (1970-1990) regresaron a través de la memoria oficial basada en la guerra fría en un contexto intelectual y político marcado por una débil integración de los derechos humanos en la cultura política que los entendió como límite al poder (autoritario) y no como ejercicio ciudadano. Esta memoria oficial operó en la transición y parte de la postdictadura para reducir las responsabilidades de la clase gobernante y mantener los acuerdos en un marco oligárquico de la política, representada por el sistema electoral binominal y por los límites impuestos a las demandas de justicia de las víctimas de la dictadura, permitiendo la coexistencia en el poder de un sector conservador y pinochetista y otro de centro izquierda en la democracia neoliberal. Esto incidió en que los usos sociales conservadores de los derechos humanos se impusieran, cuestionando su relevancia en la política y asimilándolos a derechos individuales denotando con claridad el uso de una estrategia de banalización (Rubio, 2022a).

A esta forma de recuerdo se opusieron *las contranarrativas* de los movimientos de defensa de las personas y militantes represaliados (término propuesto por Vinyes y Jelin para eludir el concepto de víctima) por el terrorismo de estado demandando verdad y justicia en tribunales y apelando a una memoria política y testimonial de militancias de izquierdas construida a lo largo del siglo xx. Estas *contranarrativas* mediante rituales domésticos, territoriales, políticos y culturales, intervinieron los espacios públicos y desarrollaron representaciones y pedagogías a través de sitios de memoria, comunidades y recintos de documentación (Rubio y Osorio, 2017); lideraron disputas públicas, ante la publicación de los informes de las Comisiones de Verdad de 1991 (Rettig) y de 2004 (Valech) y ante la detención de Pinochet en Londres en 1998. En el año 2003, en la conmemoración de los 30 años del golpe militar, restituyeron a Salvador Allende como líder del pueblo y resistieron éticamente las estrategias espurias de perdón implementadas por el sector conservador. Conformaron memorias *testimoniales del horror* ante la implementación del programa «No hay mañana sin ayer» del Gobierno de Ricardo Lagos (2003) y ante la declaración del «Nunca Más del Ejército» (2003). La narrativa oficial de memoria elaborada por los gobiernos de la Concertación (con énfasis relativo) no fue exitosa para cohesionar a toda la sociedad. Las memorializaciones basadas en la verdad y la justicia resistieron al presente (oligárquico), evidenciaron una ciudadanía vulnerada y criticaron estas explicaciones desde sus experiencias y

análisis en desarrollo. A ellas se agregarían desde la década del 2000 las producciones investigativas de las ciencias sociales, la historiografía en *el campo de memoria de los derechos humanos* (Stern, 2013) y la expansión de las comunidades y sitios de memoria promovidas por los gobiernos de Lagos y Bachelet. Los que, con diversos énfasis, consolidaron como fenómeno histórico, las Violaciones Sistemáticas a los Derechos Humanos, las tácticas de la dictadura pinochetista para ejercer el poder de modo omnímodo con los sectores de derecha, la implantación del neoliberalismo y los poderes perpetuados entre 1973-2022 que marcan la continuidad entre la dictadura y la postdictadura. El segundo ciclo 2010-2022, caracterizado por el regreso del presente al pasado, llamado un tiempo de «irrupción de memoria» (Wilde, 2013), se caracterizó por la expansión de la memorialización social y la continuidad de las prácticas de memoria e investigaciones del campo. El movimiento memorial desplegó más activamente sus dimensiones *experiencial, histórica y política democrática* (Rubio y Osorio, 2017). Esta última, orientada a abrir la democracia constituida hacia nuevas discusiones y nuevos derechos. Considerando el vínculo con el pasado reciente, promueven una apertura del pensamiento político integrando el testimonio como prueba de violación de derechos humanos junto con la demanda de espacios de resguardo (archivos), de transmisión y de enseñanza del pasado reciente para contribuir a generar ciudadanía complejas que desarrollen capacidades memoriales y políticas para defender la democracia y los derechos humanos (Rubio y Osorio, 2017). Estas dimensiones con mayor o menor énfasis han sido difundidas a través del trabajo del sitio y de las prácticas educativas con la escuela.

En este ciclo, se agregaron nuevos movimientos ciudadanos en la postdictadura que denunciaron la continuidad entre la dictadura y los procesos transicionales como formas políticas para consolidar desigualdades y privilegios. La expansión de memoria desde el 2011, propició la socialización masiva de las políticas de exterminio a través de los testimonios audiovisuales y múltiples producciones de memorias situadas e identitarias de diversos agentes sociales que recurrieron al pasado reciente y a otros pasados para fortalecer sus acciones. Un hito crítico fue la conmemoración de los 40 años del golpe de estado (2013), que promovió una vuelta al pasado mediada por el testimonio vivo de quienes fueron represaliados políticos entre 1973-1990 y por el cuestionamiento ético ciudadano a la clase dirigente y sus políticas oligarcas perpetuadas entre 1990-2013. Aquí, dictadura y postdictadura convergían en una continuidad de injusticias,

desigualdades y exclusiones. Más adelante, se agregaría el cuestionamiento a las agencias de la memoria oficial Museo de la Memoria (creado el 2010) por no introducir una crítica a sus narrativas de memoria hegemónica (Huysen, 2018). Sin embargo, es relevante considerar que el Museo de la Memoria ha desarrollado diversas estrategias de difusión y educación que han abierto el dialogo entre memorias en diversos contextos sociales y educativos. Esto, muchas veces a contrapelo de la narrativa de memoria hegemónica que presenta en su muestra permanente basada en los Informes de Verdad. El INDH (Instituto Nacional de Derechos Humanos, creado el 2009), también ha sido cuestionado, particularmente su último director por su accionar poco comprometido ante las violaciones de derechos humanos acontecidas en el gobierno de Sebastián Piñera en el marco de la revuelta social del año 2019⁷.

Las diversas formas de memorialización: testimonial, biográfica, deconstructiva, colectiva, feminista, étnica, territorial, etc., junto con el campo de memoria de los derechos humanos incrementaron su dinamismo y expansión desde la década del 2000, mientras la narrativa de memoria oficial se vaciaba de sentido en medio de la crisis de régimen (2013). Estas memorializaciones articularon diversas configuraciones ciudadanas, las izquierdas del siglo xx, la justicia y restitución de la ciudadanía vulnerada en dictadura y las demandas de igualdad, dignidad y reconocimiento de diversos movimientos sociales de la postdictadura. Sus narrativas y acciones evidencian un proyecto de interpretación histórica de las dictaduras y post dictaduras del Cono Sur que ha integrado diversos dispositivos para la activación del recuerdo y la reflexión sobre los usos públicos del pasado, tales como archivos y registros orales y audiovisuales; fondos documentales de los procesos judiciales; repertorios de testimonios difundidos en formatos plurales; sitios memoriales; museos y bibliotecas públicas; proyectos educativos comunitarios y escolares; dramaturgia y plástica. Prácticas que inducen a plantear que estas formas de memorialización social inscritas en una transmisión transgeneracional del recuerdo del pasado reciente (1970-2022) forman parte de procesos más complejos relacionados con la cultura política de diversos movimientos sociales.

Las disputas entre la memoria oficial centrada en el estado y la guerra fría y las memorializaciones sociales muestran un desplazamiento de la

⁷ Instituto Nacional de Derechos Humanos. <<https://www.indh.cl/sergio-micco-renuncia-indeclinablemente-a-la-direccion-del-indh-y-lo-subroga-la-consejera-consuelo-contreras/>>.

noción de verdad de las violaciones de derechos humanos y el terrorismo de estado, desde una verdad innombrable y metafísica, hasta ser reconocida como un acontecimiento relevante de la historia reciente que, sin embargo, requiere una explicación histórica más consistente. Cuestión que aún no se define y que genera contradicciones argumentales para explicar los procesos vividos entre 1970 y 1990, y una suerte de relación con dicho pasado que opera como un nudo que se encuentra amarrado indiscutidamente al presente.

La crisis aguda que vivimos entre los años 2019-2022, con las violaciones masivas a los derechos humanos perpetradas por el Gobierno de Sebastián Piñera, muestra desde la perspectiva de la memoria el desvanecimiento de las retóricas vacías del perdón y reconciliación asociadas a un cristianismo hispanista promovidas en los primeros años de la transición por el gobierno de Patricio Aylwin (1991) y una crisis de la memoria oficial de la guerra fría elaborada en el gobierno de Ricardo Lagos (2003)⁸. Es interesante observar que ambos recursos para elaborar el recuerdo, el primero basado en creencias religiosas que tenían fuerte arraigo en sectores políticos conservadores y de centro (Partido Demócrata Cristiano) y el segundo, basado en una adaptación de categorías usadas en la historiografía de relaciones internacionales, fueron utilizados para moldear la narrativa de memoria oficial de la represión y exterminio como política de estado por la clase política pero se mostraron ineficaces para reducir la memorialización social activa y las demandas de justicia («ni perdón ni olvido») ante las violaciones sistemáticas de derechos humanos sostenidas por diversos movimientos. Todo, en un contexto de crisis de régimen neoliberal.

Por último, observamos una continuidad y expansión de memorializaciones sociales del pasado reciente y postdictatorial, las cuales integran los derechos humanos. Sin embargo, estas tienden a priorizar una mirada sectorial (sobre todo las más recientes, del segundo ciclo) y requieren consolidaciones para contraponer su legitimidad y sus demandas ante las formas neoconservadoras y fascistas en curso, que han procurado instalar, sin éxito, negacionismos e implantar nuevas formas de *guerra total* (Traverso, 2019).

⁸ En Chile desde 1998 en el currículo de HCS se integró la historia del tiempo presente, y la inserción de la memoria ha sido parcial y lenta. Las iniciativas ministeriales son genéricas y algo inconexas (2019). Desde el año 2010 la memoria comienza a ingresar a la escuela gracias a la labor progresiva de los sitios de memoria, comunidades de memoria y el Museo de la Memoria.

Historia y memoria en la escuela para consolidar ciudadanías situadas y críticas

La escuela es un espacio de socialización, transmisión, resignificación y configuración de ciudadanías. Pero ¿qué deberíamos considerar antes de integrar la historia con las memorias como un dispositivo educativo? En primer lugar, deberíamos remirar la neoliberalización del campo educativo y particularmente de la escuela. Este ha instalado cercos epistémicos y políticos que la distancian de los procesos sociales transformativos. Entre ellos, podemos destacar la vigencia de un conocimiento orientado a diseccionar lo real social, que tiende a descontextualizar y despolitizar sus conceptualizaciones, contenidos, análisis e interpretaciones. Un conocimiento organizado en currículos por competencias que integran ideologías curriculares liberales («democráticas») y conservadoras (Gazmuri, 2017), que reducen la densidad histórica de los eventos e invisibilizan las memorias y/o las posibilidades de activar memorias de los estudiantes. A ello se agregan otras condiciones estandarizadas y de medición expresadas a través de evaluaciones globalizadas que marcan las prácticas educativas. Esta mirada necesaria nos mostrará puntos de fuga y zonas difusas que atender.

Integrar historia con memoria como *posición teórica práctica* en la escuela supone en primer lugar volver a situar la escuela en el campo de lo público, esta vez en *la economía política del recuerdo* (Cuesta, 2011) diseñada por los estados para organizar el pasado disponible de acuerdo a relaciones desiguales de poder. Vuelve a situar a la escuela desde una posición cuestionadora de estas relaciones y significaciones sociales promovidas a través de la memoria oficial. Esto es una cuestión que la escuela debe atender cuando se plantea el *Deber de memoria* y definir qué, por qué y para qué recordar. Las respuestas a estas preguntas claves pueden variar según cómo nos posicionemos ante las políticas de memoria y las experiencias históricas que han marcado nuestro devenir. Este punto presenta una alta complejidad por la variedad de pasados que pueden ser evocados. Y por las consideraciones epistemológicas y teóricas que se deben tener en cuenta para activar una relación entre memoria y derechos humanos, dado que la primera aporta una función más comprensiva (vida, experiencia, particularidad) y en los segundos ha primado un uso social y educativo más normativo (deber, derecho, universalidad).

En segundo lugar, debemos revelar qué implica esta *articulación teórico-práctica* (historia y memoria) como recurso de conocimiento para la educación. En el estatuto investigativo de la disciplina histórica, observamos

ciertas resistencias historiográficas residuales de un positivismo conservador que en la escuela remarca la objetividad como principio aséptico, la neutralidad valorativa y formas memorísticas para abordar el pasado. A ello se unen ciertas posiciones que desconocen o invalidan desde estos principios *la historia del tiempo presente*. Entre ellos podemos nombrar la posición que asume que el presente no sería campo de estudio propio de la historia, la reproducción de las temporalizaciones de los periodos y análisis históricos tradicionales (ausencia de cuestionamiento de estos) y la prevalencia de la perspectiva de la historia contemporánea. Se evade la perspectiva de la *historia pública* y las discusiones relevantes promovidas por esta (las represiones dictatoriales, los procesos transicionales, la justicia y la democracia actual, entre otros). Sin embargo, desde diversos núcleos disciplinares, perspectivas emergentes relacionan la historia del tiempo presente, la historia popular, social, cultural y feminista, etc., con las memorias. Generando marcos analíticos novedosos de diversos pasados, actores y disputas. Modificando las estructuras narrativas historiográficas⁹.

En cuanto a la memoria, es reconocida por las ciencias sociales como fenómeno social y político de producción, transmisión y resignificación de experiencias históricas (entre otras, Santos Herceg, 2019; Reyes, Cruz y Aguirre, 2016; Carvacho *et al.*, 2013; Faúndez, Cornejo y Brackelaire, 2013; Piper, 2015), y por las humanidades, como parte del pensamiento contemporáneo, o forma narrativa y reflexiva (Ricoeur, 2004). Nos aporta la comprensión a escala humana y territorial, situando los fenómenos sociales en la particularidad y la experiencia del acontecer, como alteridad. Ambas aproximaciones se vinculan en el espacio educativo para potenciar ciudadanías situadas y críticas que recuerdan activamente su pasado desde un presente complejo y son capaces de reconocer los problemas históricos específicos que marcan su historia y su presente.

La activación del recuerdo con sentido en el espacio educativo promueve, en primer lugar, un modo de pensarnos históricamente, integrando activamente el pasado, el presente y el futuro a través de las memorias sociales, abriendo los nudos críticos (discusiones teóricas, éticas y políticas asociadas al recuerdo y al fenómeno abordado) y los silencios y omisiones de las narrativas históricas oficiales que operan de acuerdo a intereses contingentes. Así el pasado no pasa, el pasado se revisita, se reactualiza e interroga para

⁹ <<https://www.facebook.com/nucleohistoriasocial>> Núcleo de Historia Social Popular. (Jornadas de Historia Oral, Historia Local y Memoria Popular).

comprender con mayor profundidad y amplitud lo que nos ocurre e imaginar futuros posibles (Quintar, 2015; Rubio y Osorio, 2017). En segundo lugar, esta perspectiva introduce una tensión con la didáctica disciplinar hegemónica ya que: a) Tiende a integrar un análisis de la historia desde perspectivas sociales, culturales y de la historia reciente, utilizando sus marcos analíticos para la enseñanza, lo que implica desplegar análisis narrativos sobre los hechos, análisis del presente y su continuidad o discontinuidad con el pasado y reflexiones éticas sobre la historia y responsabilidades históricas, entre otras. b) Considera a los estudiantes como ciudadanos y sujetos sociales activos que recuerdan con sentido para tomar decisiones en el presente y para el futuro, y que pueden cuestionar las narrativas de memoria oficiales y familiares. c) Introduce la memoria social como fuente de conocimiento y recurso para contextualizar la enseñanza de la historia. Su despliegue opera como contrapunto de las historias oficiales, como expresión de la particularidad de la experiencia histórica que se aloja en los hechos y como recurso para la comprensión profunda de la condición humana. d) Piensa los métodos de enseñanza vinculando el conocimiento disciplinar y social con discusiones públicas introduciendo el testimonio (cuerpo, experiencia, vida) y diversos lenguajes estéticos como recursos educativos que vinculan lo universal con lo particular en la historia¹⁰. e) Promueve el vínculo con movimientos memoriales que son entendidos como reservas de memoria y experiencia de estos pasados. Y f) modifica las practicas hegemónicas de enseñar la historia al cuestionar los relatos oficiales y la noción de inevitabilidad de los acontecimientos, entre otros.

A modo de cierre: Historia con Memoria como recurso para la formación de ciudadanías

Los pasados de violencia, traumáticos, dictatoriales y portadores de transformaciones sociales están implicados en el presente, unos más directamente que otros. La articulación teórico-práctica entre historia y memoria permite recuperarlos a través de *prácticas de memoria* que acrecientan la

¹⁰ El testimonio como recurso educativo como narración directa de quien ha vivido la violación de derechos humanos y comunicando la profundidad de la violencia en el cuerpo que marcó la vida de una generación. Pueden presentarse mediadas por dispositivos (libros, documentales, exposiciones plásticas y fotográficas, obras teatrales), que permiten desarrollar una recreación de lo vivido y de los hechos históricos y testimoniar en un sitio de memoria, en donde reside la huella del dolor y la reserva de historia de represión (Rubio y Osorio, 2017, p. 143).

comprensión e implicación de las nuevas generaciones con su historia (la propia y la social).

Dado el carácter de estos pasados, su inserción en la economía política del recuerdo que moldea las posibilidades de acceso y la indisponibilidad de la historia, entendida como una condición de base de cualquier reflexión y educación histórica (Kosseleck, 1994), en tanto que todo pasado requiere de un sujeto preparado para establecer relaciones que lo vuelvan disponible, una historia, es que se vuelve necesario *educar en la memoria* (Herrera, 2017). Esto implica a nuestro entender *revisitar el pasado*, sumergirse en sus acontecimientos y posibilidades abiertas a discusión sobre agentes, disputas, continuidades, decisiones políticas y sus efectos, que conforman trayectos históricos vinculados al presente y al futuro (en la historia). Estas relaciones con el pasado, activando historia con memoria de proyectos sociales y trayectos olvidados, promueven un modo abierto de pensar todos los tiempos históricos y las proyecciones de estas luchas. Son una clave (no la única) para la formación política.

El pasado así, *revisitado* desde la relación entre historia y memoria como una práctica social educativa (política), queda disponible para integrar actores invisibilizados y promover discusiones sobre sus decisiones, acciones y los debates en que se han inscrito sus propuestas. Se activa un pensamiento dinámico y reflexivo sobre el pasado que observa, piensa y redefine la historia. Promueve una posición situada al integrar las particularidades y discusiones aportadas por la memoria sobre la historia y crítica del presente que los gobiernos han pretendido consolidar a partir de una forma de recordar (oficial), que ha definido quiénes hemos sido, somos y seremos (pasado futuro). Esta posición situada y crítica que promueve la historia con memoria considera a las nuevas generaciones como ciudadanías situadas ante su historia y críticas de los relatos oficiales aportando desde esta articulación ciertos atributos que la relevan como una ciudadanía que asume su condición histórica como heredera de la historia reciente y otros pasados y que piensa futuro posible cuestionando el probable; piensa la política de la historia reciente y de otros pasados; conoce y comprende los proyectos políticos vencedores y de los vencidos que siguen luchando por concretarse; se siente parte de una comunidad de sentido, sensible al otro en el pasado y en el presente; activa memoria para reflexionar sobre el sentido y las condiciones históricas que posibilitan violencias límites y que activa memoria e historia para pensarse históricamente con otros, revisitando el pasado para proyectar, desde estas reflexiones, otros futuros justos.

Relatoría de comunicaciones de la mesa 1

El tejido de la memoria

Irene Laviña

Universidad Complutense de Madrid y Fedicaria

Por mucho que se empeñe Telémaco en gobernar las palabras
e imponer el silencio, tarde o temprano nacen versiones del mito
desde el punto de vista de Penélope y las demás mujeres,
las tejedoras de historias.

Irene Vallejo, *El infinito en un junco*, 2020

Este texto nace de la lectura de las dieciséis comunicaciones presentadas en la mesa «Historia con memoria como escuela de ciudadanía» celebrada en el I Congreso Internacional de Historia con Memoria en la Educación. Todas ellas comparten la premisa de que existe la necesidad democrática de repensar nuestro pasado y muestran propuestas para superar lecturas hegemónicas de una historia caracterizada por la parcialidad. Articuladas en torno al eje Historia–Memoria–Feminismo–Ciudadanía–Educación, el conjunto se alimenta de la convergencia de perspectivas —la feminista, la intergeneracional, la del trauma y la jurídica— que nos aproximan a diferentes formas de abordar los conflictos de memoria. El texto también es deudor de las intervenciones de Graciela Rubio y Miren Llona, cuyas conferencias abrieron la mesa, del debate que dio cierre a la misma y de la coordinación realizada por Juan Mainer.

Tejer memorias: un trabajo que nunca acaba

Penélope escogió el recuerdo. Para ello emprendió una labor que parecía no tener fin: tejer y destejer, consagrada a mantener firme esa voluntad. Me gusta pensar que su elección no estaba motivada por la espera, sino

por el deseo de independencia. Esta voluntad e independencia, este tejer y destejer, son ilustrativos del paciente empeño de personas y colectivos que se esfuerzan para desenterrar y mantener viva una memoria que otros se obstinan en destruir. Así, frente a la fragilidad de la memoria se impone la decisión de cuidarla, de destejer y desenredar para hilar nuevas historias.

Con este telón de fondo, la mesa de trabajo que presentamos parte de un propósito y algunas preguntas. El propósito es desnaturalizar el sentido y la genealogía de conceptos como democracia, ciudadanía y memoria. Las preguntas giran en torno a estas mismas cuestiones: ¿qué ciudadanía y qué democracia tenemos?, ¿qué ciudadanía y qué democracia queremos construir? ¿qué papel tiene la educación en memoria en esta construcción? ¿qué es educar en memoria?

Si Graciela Rubio pone en el horizonte la construcción de ciudadanías críticas y situadas, Miren Llona propone un «circuito de memoria» que vincula memorias individuales, colectivas e históricas y que se nos antoja ilustrativo del proceso educativo en tanto que ambos, se presentan como espacios en los que narraciones, imágenes, sensaciones y emociones compartidas y transmitidas pasan a formar parte de las identidades individuales y colectivas. Por su parte, la definición del ejercicio de ciudadanía como un acto crítico y situado nos lleva a preguntarnos si existe una sola versión de ciudadanía o cabe identificar e, incluso, imaginar formas diversas de ciudadanía más autoconscientes, menos conformistas y, quizás, menos desmemoriadas. Pero hay, claro, intenciones más profundas en estos planteamientos que requieren «reflexionar sobre qué implica integrar historia con memoria en los contextos educativos» (Rubio, 2022) o asumir la perspectiva feminista como parte de nuestro activismo profesional.

Las comunicaciones vinculadas a esta mesa ponen de manifiesto que esta confrontación tensiona, inevitablemente, las conceptualizaciones, los discursos, las prácticas cotidianas, las acciones educativas y a las propias personas. Para afrontarla parece necesario establecer nuevas posiciones teóricas capaces de ofrecer respuestas satisfactorias o de abrir vías intranquilas que es, en definitiva, lo que persigue este congreso.

En sus pesquisas —*historíai*— Heródoto ya descubrió la naturaleza selectiva de los recuerdos, las contradicciones y la conversión de deseos en realidades incontestables y cómo todo ello se integraba en los relatos sobre el pasado (Vallejo, 2020). No nos engañemos: necesitamos identificar la presencia de estos elementos en nuestro relato histórico, pero, sobre todo, necesitamos incluir las perspectivas acalladas y disidentes.

Fieles al criterio de la mesa que recoge este conjunto de comunicaciones hemos organizado esta reseña en cuatro capítulos para cuyo desarrollo tomamos prestadas las palabras e ideas de sus autoras y autores:

- Memoria e historia de las mujeres
- Historia y memoria: encuentros y perspectivas intergeneracionales
- Historia y memoria de pasados traumáticos: facetas de un problema político-educativo
- Memoria, ciudadanía y democracia: aspectos jurídicos

Las seis aportaciones elaboradas en clave feminista inciden en la idea de que «la recuperación histórica de las mujeres no se refiere sólo al pasado traumático reciente: la invisibilidad de las mujeres afecta al conocimiento en general y a la disciplina histórica en particular» (Martín, 2022)¹¹. Este conjunto de comunicaciones alude a la hondura de la problemática y presenta una pequeña muestra de las estrategias de control y silenciamiento a que han sido sometidas las mujeres —caza de brujas, prostitución, orden social, abandono y maltrato, etc.— para, finalmente, traer el problema al presente.

Las tres experiencias que abordan el encuentro intergeneracional constituyen en sí mismas un reconocimiento a colectivos de víctimas cuyos derechos han sido vulnerados. Reconocimiento que pasa por la recuperación de sus propios testimonios que se convierten en fuente de conocimiento y empatía histórica y que ponen de relieve la necesaria implicación del conjunto de las sociedades para mantener el frágil equilibrio del derecho frente a la injusticia.

Otra línea presta atención a pasados traumáticos recientes de países de Europa y América. Desde esta perspectiva espacio-temporal, las cuatro comunicaciones presentadas ponen de relieve los efectos de las políticas del olvido que propician un relato «lleno de selecciones y lagunas, reflejos e invisibilidades, persistencias y olvidos». Relato que no solo es deliberadamente parcial, sino que alimenta la ignorancia sobre la que es más fácil alimentar juicios simples y equidistantes.

Por último, desde la perspectiva jurídica, tres comunicaciones plantean diversos debates, entre los que avanzamos la discusión sobre el papel de la historia entre lo reparativo y lo preventivo, los efectos que tiene el

¹¹ Las referencias a las comunicaciones se encuentran al final de la relatoría, y los textos completos pueden consultarse en la publicación digital de las actas, a través del código QR. También son accesibles en la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

tratamiento de pasados traumáticos sobre las actuaciones jurídicas en el presente o la reivindicación del terreno de la memoria como ámbito de reflexión independiente no subordinado al ámbito disciplinar académico.

El entramado de Historia-Memoria-Feminismo-Ciudadanía-Educación que presentamos es fruto de la convergencia de diversas perspectivas que ofrecen una amplia panorámica sobre la memoria y nos aproximan a diferentes formas de abordar los problemas que plantea su recuperación y transmisión. Un tejido de aproximaciones que parte, necesariamente, del estudio del pasado y recalca en la educación concebida como medio para la construcción de conciencias críticas y la movilización de acciones reparadoras. Finalmente, cerraremos este texto con unas breves conclusiones que solo pueden ser provisionales.

Presentación de las comunicaciones

Memoria e historia de las mujeres

La presencia de una línea de trabajo dedicada a la memoria de las mujeres parte de la premisa de que tenemos la necesidad democrática de repensar nuestro pasado para reparar un ejercicio deliberado y continuado de lesión de derechos elementales que afecta, de forma muy particular, a las mujeres. Es por esto que las seis comunicaciones presentadas se proponen rescatar del olvido la memoria de diversos colectivos de mujeres a través de acciones como la revisión y empleo de recursos elaborados por asociaciones memorialistas y museos; la presentación, análisis y valoración de proyectos didácticos; la sugerencia de recursos y estrategias de trabajo en el aula; la reflexión sobre la necesidad de abordar estas problemáticas desde la educación y la investigación para la generación de nuevas narrativas; la visibilización de historias traumáticas a través de la concreción de problemáticas que afectan de forma singular a la mujer, etc.

Irene Abad y Sescún Marías destacan el valor de las fuentes orales para la recuperación de la memoria histórica y como recurso para trabajar con estudiantes de ESO pasados recientes. En su propuesta didáctica, la entrevista como medio de aproximación al testimonio propicia una cercanía entre diferentes generaciones que parece provocar el afloramiento de emociones y de empatía: los participantes «han ido tejiendo una historia propia, compartida, sentida y que sirve de nexo o de bisagra entre dos generaciones». Una forma de trabajo que se revela como una vía para educar en ese deseo al que

aludía Cuesta (1999) y que pone de relieve una realidad que la historiografía más retrógrada niega y es que no se construye la historia desde una sola mirada, sino desde la confluencia de narraciones ante las que el historiador no puede permanecer equidistante. Desde esta perspectiva, es posible integrar con normalidad el factor de la subjetividad en la elaboración de memorias democráticas. En última instancia, las autoras proponen una suerte de resistencia al academicismo que impregna el discurso de los materiales didácticos para la enseñanza de la historia mediante una alternativa asentada sobre la escucha de esos testimonios que conforman memorias colectivas.

Lucía Amorós muestra las dificultades que han enfrentado las mujeres españolas para recibir educación con la finalidad de destapar formas de sexismo que, todavía hoy, perviven en nuestras escuelas. Por otro lado, remarca el retraso que la guerra y la dictadura han supuesto para la instauración de la coeducación y el efecto que la digitalización tiene sobre la valoración de la memoria histórica. En relación con esto último, la autora afirma que «ante la ciudadanía digital, se hacen necesarias competencias que aporten el sentido cívico para ser persona». Esto, lógicamente, requiere la formación del profesorado para facilitar su actualización o adaptación al lenguaje digital, pero, además, precisa de acciones destinadas a comprender el irrenunciable cambio en que estamos inmersos en relación con la posición de la mujer en los espacios públicos y privados. La misma autora, en una segunda comunicación, insiste en la pertinencia de utilizar recursos digitales para el desarrollo de una sensibilidad que se abra de forma simultánea al interés por la memoria histórica en general y, en particular, a las memorias en conflicto con especial atención a las mujeres. Por otro lado, destaca la naturalidad con la que sus estudiantes se apropian de las historias procedentes de fuentes cercanas: «el hecho de que la procedencia de las fuentes sea local ha potenciado el diálogo y debate dentro del aula ante el sentir de los sucesos como algo propio y cercano al espacio donde las estudiantes viven y conviven».

Roldán Jimeno revela las condiciones y consecuencias del confinamiento, casi siempre forzado, al que fueron sometidas numerosas mujeres irlandesas cuyas circunstancias no encajaban en los parámetros de una cínica moral que, al tiempo que justifica su explotación y la vulneración de sus derechos, denunciaba la esclavitud en otros contextos. De este modo, Estado, Iglesia y sociedad, en connivencia, se deshacían de peligrosas transgresoras y se beneficiaban de su trabajo. Esta realidad ha salido a la luz de forma tardía y lenta gracias a diferentes creaciones culturales y al activismo

de asociaciones memorialistas que han elaborado materiales susceptibles de ser utilizados como recursos didácticos e impulsado, no sin dificultades, iniciativas educativas. Desde estas asociaciones se reclama una disculpa y justicia restaurativa, lo que implica la recuperación de la memoria de las víctimas. Una vez más, se destaca el potencial empático y didáctico de la historia oral que conecta a las víctimas y sus vivencias con generaciones de estudiantes y artistas que, a su vez, recogen un testimonio y lo convierten en materia prima para la construcción de puentes entre pasado y futuro. A pesar de los pasos dados por las administraciones educativas estatales y de la cantidad de material didáctico disponible, la realidad se revela recalcitrante y el autor se ve abocado a reconocer la dificultad para «la construcción de una memoria democrática sustentada en un sólido almacén educativo».

En el capítulo de atrocidades cometidas contra las mujeres, destaca por su crudeza y duración las torturas y asesinatos cometidos bajo la acusación de brujería. La perspectiva que propone Victoria Lozano para describir este fenómeno repara en los daños provocados por un sistema de relaciones económicas y sociales —el capitalista— explotador de vidas y devastador de recursos. Así mismo, la autora señala diversos mecanismos que, de forma sutil, ocultan una realidad sangrienta a través de leyendas, estereotipos y de desmemoria, y que consolidan representaciones degradantes de las mujeres. Si bien Lozano sitúa esta sistematización de la persecución de las mujeres «en el marco de la emergencia del capitalismo, el nacimiento del Estado moderno y el colonialismo», también señala que la defensa frente a un orden social que despoja a las personas en general, y a las mujeres en particular, de sus medios de subsistencia provoca hoy día fenómenos similares cuya finalidad es reducir su capacidad de acción. Así, como no hay pasado sin futuro, no hay brujería sin consecuencias en el presente y, a finales de los años 80, reaparece la caza de brujas en distintos lugares para arrebatar a las mujeres el control de los medios de producción. La acusación de brujería se revela de este modo como «una creación intelectual para acabar con mujeres que no se sometían al orden establecido» y que constituyen un obstáculo para el desarrollo del capitalismo. Una de las actuaciones indispensables para revertir este fenómeno pasa, cómo no, por el estudio y la recuperación de sus memorias vulneradas y la creación de nuevas narrativas históricas.

María Engracia Martín nos adentra en uno de los sistemas más opresores gestados contra las libertades y la dignidad de las mujeres, la prostitución,

que, junto con la publicidad, la cultura de masas y el discurso pornográfico, las cosifica y normaliza la violencia que se ejerce contra ellas. La elección de esta problemática no es casual ya que nos remite, al mismo tiempo, a un pasado lejano y al presente y desvela el sesgo androcéntrico de la historia. La autora propone cuestionar el conjunto de un relato histórico desmemoriado y sesgado y hacerlo desde una perspectiva, la feminista, que «conforma un marco interpretativo que permite visibilizar fenómenos relevantes que no han sido ni pertinentes ni significativos desde otras orientaciones teóricas». Una perspectiva que, nos recuerda, no está presente ni en la academia, ni en el currículo educativo, ni en el imaginario social. El alcance del problema no se limita a la distorsión de un relato histórico impuesto con extraordinaria eficacia, sino que es mucho mayor si tenemos en cuenta que este déficit democrático resulta insostenible si queremos hacer de la reflexión sobre el pasado una oportunidad para actuar en el presente y para pensar el futuro. Una vez más, encontramos en la transmisión de una memoria capaz de identificar y redefinir críticamente aquello «que es relevante del pasado» y de «rescatar experiencias que han impugnado valores, discursos y prácticas que invisibilizan y subordinan al colectivo femenino al negarle la condición de sujeto y proponen modelos de convivencia social contrarios a los principios de igualdad», una pieza clave para construir sociedades más justas y libres.

Historia y memoria: encuentros y perspectivas intergeneracionales

Particularmente apegadas a la memoria viva y su transmisión a través de fuentes cercanas se presentan tres comunicaciones que nos hablan del encuentro intergeneracional. Ya hemos visto en experiencias anteriores que las emociones suelen aflorar en este tipo de iniciativas y que contienen un valor didáctico y activador que, matiza Mainer, debe ir acompañado de la razón crítica. Ahora, se incide además en el diálogo. En este caso, la invitación se extiende a diferentes generaciones que se benefician mutuamente de ese encuentro: unas al sentirse escuchadas y reconocidas, otras al tener la oportunidad de establecer contacto directo con fuentes vivas. Todo ello se plantea desde un interés manifiesto por impulsar iniciativas desde la escuela que trasciendan el espacio del aula.

En el proyecto presentado por Félix González, la recuperación de la memoria de las Misiones Pedagógicas desborda el aula adquiriendo una dimensión local superior. Este ejercicio de rescate memorialístico parte del

deseo de «conectar la necesidad actual de un cambio educativo con la mejor tradición pedagógica de nuestra historia». Entre las numerosas acciones impulsadas desde este proyecto que sigue vivo, el autor destaca la investigación de la capacidad de los objetos escolares para establecer vínculos entre emoción y memoria. La idea es invitar a la escuela a los mayores y explorar los «estímulos manipulativos, cognitivos y emocionales asociados a los objetos, textos e imágenes» que utilizaron en su infancia escolar «con el objetivo de comprobar la persistencia de los recuerdos».

El título de la comunicación de Amaia Lerga apela a la necesidad de entablar diálogo: con su *hitz egin dezagun!* —¡hablemos!— activa el papel de un alumnado al que se ofrece la posibilidad de entablar conversación con víctimas de la represión franquista en Navarra, cuyos testimonios, junto con los lugares de memoria locales y las imágenes de archivo, se tratan como valiosas fuentes. De nuevo se constata que la proximidad física de las fuentes favorece la implicación de los estudiantes y amplía las posibilidades de hacerlos partícipes del movimiento memorialista. Lógicamente, esto implica una tarea de adaptación por parte del profesorado a cada localidad en que se realiza el taller. En este sentido, el esfuerzo y apoyo necesarios para la realización de este tipo de actividades ponen de manifiesto que, aunque el taller forma parte del programa Escuelas con Memoria auspiciado por el Gobierno de Navarra, su materialización es, ante todo, fruto de la voluntad del profesorado.

Otra propuesta que busca conectar al alumnado con las vivencias de generaciones anteriores es la presentada por el Grupo Eleuterio Quintanilla centrada en el destino de exiliados y deportados después de la Guerra Civil, cuya situación se relaciona con los actuales procesos y valores vinculados a la concesión de asilo a refugiados en Europa. Esta conexión pasado-presente entronca directamente con la idea de problematizar el presente para pensar históricamente. Como en los casos anteriores, la propuesta desplaza el foco de interés hacia las víctimas para darles voz y evitar que su recuerdo desaparezca con ellas. Adicionalmente, se hace partícipes de la tarea a los estudiantes, cediéndoles el papel de divulgadores de la memoria de las personas deportadas a campos de concentración y exterminio nazis. Para los autores —Víctor Fernández, Idoia Martínez y Rosa Rodríguez— la divulgación de estas historias de vida parece prioritaria en línea con esa idea de abrir las aulas al debate social y de favorecer la interacción entre escuela y sociedad.

Historia y memoria de pasados traumáticos: facetas de un problema político-educativo

Si algo pone de manifiesto las dificultades que entraña trabajar con y desde la memoria es la aproximación a los pasados traumáticos recientes y a la historia del tiempo presente en cuyo estudio no cabe adoptar una equidistancia inhibidora de responsabilidades. La concepción de la historia como instrumento para la comprensión del presente implica abordar las problemáticas que siguen horadando nuestras vidas, evitar el discurso de la equidistancia, enfrentar los relatos legitimadores de acciones antidemocráticas y responder a la espúrea equiparación de didáctica crítica y manipulación. Estos parecen ser los presupuestos de partida de las cuatro comunicaciones presentadas en esta línea.

Modesto Arjona denuncia «el efecto inhibidor que tiene la perversa equiparación de las violencias» desatadas en España como consecuencia del golpe de Estado del 36, apreciable en la acusada tendencia en nuestra sociedad, especialmente en el ámbito educativo, a evitar el debate bajo el argumento de que ambos contendientes cometieron desmanes. En contraste con esta actitud pretendidamente apaciguadora, vivimos inmersos en un contexto tensionado por una profunda fractura social, que responde a las peticiones de recuerdo y reparación con revisionismo histórico. Arjona identifica en los golpistas un tipo de violencia generativa que, en ningún caso, puede equipararse a la violencia reactiva que provoca esta quiebra del orden democrático. El peligro de este discurso de la equiviolenia es su capacidad para legitimar acciones antidemocráticas que, en el caso español, desencadenaron una guerra y una violenta y larga dictadura, algunas de cuyas consecuencias seguimos soportando actualmente. A este problema se añade la dificultad para ejercer la enseñanza de la historia desde posiciones que son, como mínimo, incómodas. En todo caso, el autor señala que ni la imparcialidad ni la objetividad que, se supone, caracterizan la enseñanza de la historia, en ningún caso eximen al docente «del compromiso ético de defender los valores inherentes a un Estado social y democrático».

Leila Maria Prates y Cláudio Félix dos Santos plantean reflexiones muy similares en relación con la sociedad brasileña que, después de 33 años del fin de una cruel dictadura militar, eligió presidente a un defensor de este período. En este caso, se pone el acento en lo que los autores consideran una deliberada «política del olvido» y «sus implicaciones para la enseñanza de la historia y la producción de memoria», amparada por la ausencia de

una política de memoria histórica en relación con la dictadura y la falta de debate público y crítico. Esto habría favorecido una actitud de indiferencia e, incluso, de afección de parte de la sociedad hacia formas de gobierno autoritarias. Así, la hipótesis sobre la que trabajan los autores es que la falta de atención dispensada a la dictadura militar en las escuelas y la consecuente inhabilitación del debate público direccionado desde la escuela hacia la sociedad sería uno de los factores que contribuyeron a la elección, en 2018, de Bolsonaro. Para estos autores, la construcción de conciencia histórica y la comprensión del presente vinculado al pasado «son inherentes al acto educativo». Es por eso, que consideran pertinente preguntarse qué responsabilidad tienen, además de las políticas institucionales, los profesionales de la enseñanza de la historia. Otro argumento que recorre esta comunicación tiene que ver con la imposición de una memoria colectiva desde el poder mediante la selección de lo que debe ser recordado y olvidado y, llegado el caso, la mistificación de la realidad para dar cobertura a actuaciones antidemocráticas.

El texto de Mirta Elizabeth Pricoli ahonda en este análisis del papel del Estado en la construcción e imposición de narrativas históricas a través de la capitalización o apropiación de la construcción y transmisión de la memoria histórica. La autora se adentra en el problema de la elaboración de identidades nacionales a partir de todo un aparato litúrgico destinado a cimentar «la construcción de la identidad nacional, desde la perspectiva del culto al héroe». Para contrarrestar estas estrategias de mistificación, la autora propone un itinerario de lecturas que, abordadas de forma crítica y activa, permitirían analizar cómo se construyen este tipo de figuras con la finalidad de ponerlas en cuestión y «transitar hacia otras temporalidades y otras espacialidades, con otros protagonistas y otras construcciones discursivas» y de recuperar el papel que les corresponde a las sociedades en la construcción de memoria histórica.

La experiencia educativa presentada por Sandra Rodríguez, Jorge Aponte y Wilson Acosta gira en torno a un largo conflicto localizado en nuestra historia del tiempo presente. En este caso, los autores apuestan por orientar su actividad formativa hacia la concienciación de sus estudiantes como sujetos partícipes de su historia con capacidad de agencia. Para ello, parten de dos premisas —potenciar al sujeto y abordar el estudio de acciones colectivas excluidas de la memoria oficial— y una intención —desnaturalizar los supuestos de la profesión docente—, que conforman la base para cuestionar críticamente el funcionamiento de la escuela, el papel de las disciplinas, el

conocimiento que se enseña y la actuación del docente. En un escenario como el del conflicto colombiano, dilatado y complejo, el estudio de la memoria deviene en una forma de intervención social, además de educativa y en motor generador de conocimiento académico y de políticas regenerativas. El planteamiento de fondo no es otro que pensar las prácticas desde la formación política, más que como un punto de llegada del proceso educativo, como una actitud de cuestionamiento sistemático ante las formas dominantes que adquiere el pasado desde enfoques disciplinares excluyentes de otros saberes transversales o interdisciplinares.

Memoria, ciudadanía y democracia: aspectos jurídicos

Hemos visto que la mayor parte de las comunicaciones aluden a la quiebra de derechos básicos y a la necesidad de recuperar memorias como paso necesario para salvaguardarlos. La cuestión es que, del tratamiento histórico y educativo que se dé a estos pasados dependen, también, las posibilidades de abordar las consecuencias jurídicas en el presente. Era, por tanto, necesario plantear una línea de trabajo en este sentido, que ha recibido tres aportaciones que proponen, además, otros debates.

El expresivo *nunca más*, que aparece en el título del texto de Rosa Ana Alija, Márcia Rodrigues y Águeda Menéndez, ilustra el decisivo papel que juegan historia, educación y justicia para comprometer a los Estados con la no repetición de pasados no deseados a través de la memoria. Un compromiso que choca frontalmente con los intereses de dichos Estados cuando sus propias estructuras están implicadas en actos de violación de derechos humanos. La finalidad de esta comunicación pasa por superar esta barrera y buscar «un modelo de política pública de educación en memoria capaz de satisfacer las exigencias normativas internacionales». La idea es analizar cuatro casos —Argentina, Brasil, Chile y España— para determinar el alcance de sus respectivas iniciativas en materia de justicia reparativa y de educación preventiva. De la comparación de estos contextos e iniciativas esperan extraer datos para identificar los factores que condicionan y favorecen el asentamiento de proyectos sólidos para educar en memoria y la concreción de una normativa más expeditiva con las obligaciones de los Estados. De momento, las autoras aprecian cierta vaguedad en una normativa internacional que, no obstante, abre la posibilidad a los Estados de centralizar varias acciones —la preventiva, la reparativa, el derecho a la verdad y la preservación de la memoria— que se han ido adoptando con diferente grado de implicación: mayor en el caso argentino, errático

en el caso brasileño, poco alentador en España —donde se ha asentado la narrativa de la equidistancia de responsabilidades y el silenciamiento de las víctimas— y más prometedor en el caso chileno, a la espera de comprobar cómo se comporta esta educación en memoria en un contexto sociopolítico singular.

Señalábamos con anterioridad que la incorporación en los currículos de relatos de vulneración de derechos es irrenunciable. El trabajo de Alfons Aragoneses y María Teresa Tous se propone, precisamente, «evaluar la presencia de la dictadura, sus crímenes y de los instrumentos de justicia transicional en la formación de los juristas españoles». Los resultados de su estudio muestran que la dictadura suele estar presente en la formación de juristas, pero explicada, normalmente, como un paréntesis histórico, desconectada del presente. Presentándola, en definitiva, «como un episodio del pasado sin efectos en el presente», soslayando de ese modo los derechos y las obligaciones que generan los crímenes cometidos durante la dictadura.

Por último, Soledad Luque y Luis Suárez-Carreño presentan un proyecto que nace de la «reivindicación del campo de la memoria como tema o ámbito de reflexión y elaboración doctrinal propio». Los autores señalan que la reflexión y recuperación de la memoria es un ejercicio que compete al conjunto de la sociedad, razón por la que hay que rescatarla del ámbito de las disciplinas académicas. A partir de esta premisa, y con el deseo de explorar la posibilidad de construir espacios alternativos para la reflexión colectiva, se diseña un seminario «dirigido a alumnado, investigadores/as, activistas, ciudadanía y responsables institucionales en el campo de los DDHH, la memoria democrática y/o la justicia transicional» y conducido por «personas que comparten perfil académico y activista». La finalidad es abrir el diálogo y suscitar preguntas y dudas antes que resolverlas: un propósito crítico con el relato único y sensible a la diversidad de perspectivas. El proyecto se centra en la reflexión sobre la memoria democrática «entendida como la construcción social de una interpretación del relato histórico basada en los derechos humanos, por lo tanto, no partidista ni neutral o equidistante, ni sectaria, así como su vinculación indisociable con los principios de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición». A pesar de la aparente claridad de este planteamiento, los autores refieren dificultades interesantes en ese ejercicio de definición de la memoria, que requiere nuevos horizontes.

Algunas conclusiones provisionales

Los actores en conflicto: una correlación de fuerzas desigual

Todos los textos nos conducen a un contexto caracterizado por la «tensión entre recordar y olvidar» (Prates y Dos Santos, 2022) y la necesidad de dar respuesta al revisionismo histórico imperante los últimos años. Los trabajos presentados revelan que el alcance del problema no se limita a la imposición de relatos hegemónicos, sino que las implicaciones son mayores porque la parcialidad de la historia y su desconocimiento erosionan nuestras democracias. Si la función de la historia es comprender e intervenir en el presente para pensar el futuro, necesitamos un cambio que nos permita hacer de la reflexión sobre el pasado una oportunidad.

De forma algo burda, podemos situar, de un lado, las fuerzas ligadas al poder con capacidad para influir sobre las instituciones estatales y para intervenir en el impulso de políticas de memoria o desmemoria desde los ámbitos educativo y judicial. Y de otro lado, individuos y colectivos que, desde dentro de esas mismas instituciones o desde la sociedad civil, actúan de forma independiente en un ejercicio consciente de recuperación de marcos alternativos para la reflexión y recuperación de la memoria. Del esfuerzo por capitalizar la composición de una historia oficial nace la necesidad de contar desde otros lugares, del mismo modo que, frente al relato que impone su presencia como verdadero, se revela su naturaleza sesgada, o que a la inmutabilidad de la oficialidad se oponen sociedades cambiantes. Vivimos inmersos, por tanto, en un conflicto de memorias que, reconozcámoslo, enriquece el campo de la historia cuyo papel no es «la reproducción de consensos inexistentes» (Martín, 2022). Pero la correlación de fuerzas es desigual, lo que explica esa capacidad de unos pocos para imponer una desmemoria «de arriba hacia abajo» (Prates y Dos Santos, 2022).

En este reparto de papeles, queremos destacar la doble función que puede ejercer la escuela en la construcción o inhibición del debate social. Esta posibilidad de hacer de la escuela un espacio para la discusión pública y para el impulso de la actividad ciudadana, se torna particularmente relevante cuando se trata de la construcción de la memoria que afecta a pasados traumáticos recientes o persistentes. De hecho, son varias las comunicaciones que evidencian las consecuencias de apartar a las escuelas de los debates relevantes. Así, cuando omitimos nuestra responsabilidad como constructores de memoria —de abajo a arriba— y la dejamos en manos de las políticas oficiales de Estado —de arriba a abajo— estamos aceptando

una forma de control social que ya sabemos cómo funciona y cómo elabora el relato histórico. De la lectura de estas comunicaciones se desprende que nada nos exime de asumir esta responsabilidad ni nos autoriza para evadirnos colectivamente de pasados incómodos. Al activismo de los colectivos memorialistas y de las iniciativas personales debería sumarse el esfuerzo de la escuela y las instituciones judiciales en el impulso del debate social y el compromiso con la no repetición y la reparación a través de acciones preventivas, reparativas y de preservación de la memoria. Al menos, eso sugieren las propuestas recogidas en esta mesa, que ceden la palabra a quienes no la tuvieron —mujeres, clases trabajadoras, represaliados, vencidos por la lógica del «progreso» capitalista, etc.— reconociendo su naturaleza de sujeto histórico; a los docentes que reconocen las responsabilidades inherentes a su profesión sin esperar directrices de las instituciones educativas y que afrontan las dificultades que implica la asunción de una ética profesional que es, como mínimo, incómoda, y a los estudiantes convertidos en parte activa de la recuperación y divulgación de memorias. Para todo ello, se dibujan dos vías de actuación: desvelar los procedimientos de ocultamiento de memorias y actuar desde diferentes frentes para su recuperación.

Estrategias de ocultamiento de memorias

Varias comunicaciones hablan de la imposición deliberada de «políticas de olvido» que se sustentarían sobre mecanismos como la ausencia de políticas de memoria histórica en relación con pasados traumáticos recientes, el «borrado» de la historia de diversos colectivos o la desactivación del debate público y crítico. En escenarios como este, resulta más fácil hacer del olvido una estrategia de reescritura de la historia que oculte unos sujetos históricos y exalte otros. Pero hay otros mecanismos más sutiles como la creación y divulgación de leyendas y estereotipos que han ocultado realidades de violencia sistematizada y consolidado representaciones degradantes de las propias víctimas. O la generación de narrativas épicas que juegan con las emociones e inhiben, en este caso, la razón crítica. A estas estrategias se une su silenciamiento y las narraciones equidistantes. Otros mecanismos más burdos, pero igualmente efectivos, tienen que ver con el control de las políticas educativas, el reparto de financiación entre las instituciones educativas públicas y privadas y el control de la dotación de recursos para la investigación y la producción de memoria.

Dentro del entramado de este sistema de estrategias de ocultamiento, consideramos particularmente la gravedad de la persistencia del sesgo

androcéntrico que nos obliga a poner en cuestión desde la legitimidad epistemológica de las disciplinas que se aproximan al pasado y analizan el presente, hasta las bienintencionadas actuaciones educativas que eluden los temas espinosos que afectan a las mujeres o, peor aún, los minimizan, blanquean o banalizan.

Iniciativas para la recuperación de memorias

El conjunto de comunicaciones proporciona un amplio y variado repertorio de estrategias para la recuperación de memorias. Entre ellas encontramos la presentación y evaluación de varios proyectos educativos diseñados con el propósito de trabajar la memoria histórica e implementarlos en contextos y niveles educativos muy diversos: de primaria y secundaria a estudios de grado y postgrado, desde la educación formal a la no reglada, desde Latinoamérica a Europa. Proyectos que, en la mayor parte de los casos, proponen trabajar historias traumáticas a través de la concreción de problemáticas visibles en el presente y dando voz a quienes no pudieron contarlas. Se describe metodologías y recursos que incentivan la escucha, el diálogo, la reflexión crítica y la activación del alumnado o se aboga por la implementación de perspectivas y categorías de análisis que permiten desvelar estrategias de ocultamiento y cuestionar el relato histórico. Desde esta perspectiva, cobran relevancia los relatos de a pie, los cotidianos, los que forman parte de la vida de todas las personas, los que se desarrollan al margen de los grandes gestos reproducidos en infinidad de monumentos y representaciones. También resulta imprescindible la adopción de nuevos objetos de estudio y categorías de análisis que permitan identificar situaciones, fenómenos o acciones pasadas por alto.

Una característica que comparten muchos de estos proyectos es el compromiso de proyectar la escuela más allá de sus muros. Así, vemos frecuentes alusiones a la colaboración entre diversos centros escolares o con asociaciones memorialistas, museos, espacios de atención a mayores, instituciones y sitios dedicados a la conservación de la memoria. O proyecciones más ambiciosas que implican el diálogo con otros países para conocer y comparar iniciativas en materia de recuperación de la memoria, con la finalidad de diseñar modelos de políticas públicas de educación en memoria.

Todo ello se organiza en torno a dos acciones que parecen irrenunciables: la generación de nuevas narrativas —de sujetos y de acciones colectivas excluidas de la memoria oficial— y la educación en derechos humanos. No es casual que la mayor parte de las comunicaciones aludan a la quiebra

de derechos humanos y a la necesidad de recuperar memorias como paso necesario para salvaguardarlos.

Educación en memoria

Sabemos que las políticas educativas que promueven los puntos de vista monolíticos de los poderes dominantes contravienen los derechos fundamentales de la ciudadanía. Entonces, cabe preguntarse ¿quién o quiénes tienen la responsabilidad de educar en memoria? O mejor: ¿qué es educar en memoria?

Admitiendo que la educación es un proceso complejo sometido a las influencias de distintos ámbitos socioculturales, incluidas las instituciones estatales, parece que las políticas públicas de memoria, además de proporcionar los recursos necesarios al sistema educativo, deben fomentar y facilitar la construcción de relatos colectivos y compartidos a través de dicho sistema. Además, si queremos trascender esa enseñanza de la historia ensimismada en «los emblemas, los recorridos fácticos y la ritualidad conmemorativa» que describe Pricoli (2022) tendremos que asumir como docentes las incomodidades o las exigencias de la ética profesional y, también, la satisfacción que entraña contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática.

De la lectura de las comunicaciones se deduce que educar en memoria sería algo así como trabajar en la recuperación de memorias diversas que permitan cuestionar los relatos hegemónicos y construir otros más ricos. Recuperar, especialmente, las memorias reprimidas. Pero el proceso es complejo y no puede abordarse replicando modelos antiguos: resulta necesario cuestionar, además de los relatos, los modelos de construcción del conocimiento disciplinar en general e histórico en particular, para desvelar los sesgos que dominan nuestros discursos, redefinir conceptos —sujeto histórico, ciudadanía, democracia— y debatir a propósito de la supuesta neutralidad y objetividad del profesor de historia.

Se deduce también que educar en memoria es prestar atención a la educación en la no violencia, la cultura de la paz, el respeto a los derechos humanos y la convivencia democrática. Es fomentar el activismo crítico y ampliar la perspectiva temporal que nos permite enlazar pasado, presente y futuro: solo así se aprende a pensar históricamente y solo así podemos imaginar futuros mejores. Desde esta óptica, resulta imposible obviar la dimensión reparativa de la educación en memoria.

Se diría además que educar en memoria supone implicar a la escuela en la generación de discursos, debates, propuestas cívicas, etc. y hacerla

partícipe de lo que sucede a su alrededor. Reparar en la multidimensionalidad de la memoria colectiva y responder a la necesidad de nuestra sociedad de generar espacios para los relatos históricos divergentes.

Pero nada de esto resultará útil si nuestras propuestas caen en la trampa y terminan contribuyendo, aunque no lo deseemos, a la desactivación del potencial crítico y transformador de la Memoria y de la Historia con Memoria. Así pues, nuestro reto inicial de desnaturalizar el sentido y la genealogía de conceptos como democracia, ciudadanía y memoria requerirá importantes esfuerzos en el futuro y nuestras preguntas acerca de la ciudadanía y la democracia que queremos construir y del papel de la educación en todo ello siguen plenamente vigentes.

Comunicaciones de la mesa 1



ESCANEA EL QR

- ABAD BUIL, Irene y MARÍAS CADENAS, Sescún: La historia oral y el aprendizaje de la historia. «O todas o ninguna»: el recuerdo de las trabajadoras de Meyba en Huesca (Colegio Salesiano de Huesca).
- ALIJA FERNÁNDEZ, Rosa Ana, RODRIGUES BERTOLDI, Márci y MENÉNDEZ MORRO, Águeda: La lección del «Nunca más»: un proyecto sobre el contenido jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria (Institut Català Internacional per la Pau – Universidad de Barcelona).
- AMORÓS POVEDA, Lucía: Género en la Educación ante la ciudadanía digital. Una memoria en conflicto (Universidad de Murcia).
- AMORÓS POVEDA, Lucía: Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE). Didáctica de la memoria histórica (Universidad de Murcia).
- ARAGONESES, Alfons, TOUS, María Teresa: ¿Un derecho desmemoriado? Memoria democrática y justicia de transición en la formación de los juristas (Universidad Pompeu Fabra).
- ARJONA, Modesto: La equivoledad como inhibidor didáctico y legitimador del golpismo franquista. Pautas para la relatoría.
- CONSTANZA MENDOZA, Nydia, RODRÍGUEZ, Sandra Patricia y APONTE, Jorge: Investigaciones del campo de estudios de la memoria en los programas posgraduales de las universidades públicas de Bogotá (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Víctor, MARTÍNEZ DÍAZ-MONASTERIO-GUREN, Idoia y RODRÍGUEZ MACÍAS, Rosa: RotSpanier. Propuesta didáctica (Grupo Eleuterio Quintanilla, Xixon).
- GONZÁLEZ CHICOTE, Félix: La didáctica simple de los buenos ejemplos. Proyecto educativo 90 aniversario del Teatro y Coro del Pueblo. Las Misiones Pedagógicas en Seseña (IES Margarita Salas, Seseña, Toledo).
- JIMENO ARANGUREN, Roldán: Las violaciones de los derechos humanos en las lavanderías de La Magdalena.

- Iniciativas para la recuperación de la memoria histórica en la enseñanza secundaria irlandesa (Universidad Pública de Navarra).
- LERGA FUERTES, Amaia: ¡Hablemos!/ Hitz egin dezagun! Taller de memoria histórica y democrática (AFFNA 36).
- LOZANO DOMINGO, Victoria: Campaña por la recuperación de la memoria de las mujeres perseguidas y asesinadas por brujería.
- LUQUE DELGADO, Soledad y SUÁREZ-CARREÑO LUEJE, Luis: Una experiencia docente pionera en materia de memoria democrática: I Seminario introductorio sobre Memoria Democrática y Justicia (Universidad Carlos III).
- MARTÍN VALDUNCIEL, M. Engracia: Memoria feminista y aprendizaje democrático: A propósito de la abolición del sistema prostitucional (Universidad de Zaragoza).
- PRICOLI PLA, Mirta Elizabeth: Experiencia didáctica: itinerarios de lectura. La construcción de la identidad nacional desde la perspectiva del culto al héroe.
- RODRÍGUEZ, Sandra, APONTE, Jorge y ACOSTA, Wilson: Memoria, formación inicial de docentes y práctica pedagógica (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia).
- TEIXEIRA MUSSI, Leila Maria Prates y DOS SANTOS, Cláudio Félix: «Política de esquecimento» e o ensino de história da ditadura militar no brasil: primeiras aproximações (UESB/CAPES/Brasil)

2

La investigación sobre el papel de la memoria histórica en la enseñanza de la historia

Presentación

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona

En una de las investigaciones del grupo GREDICS¹² de la UAB planteamos la siguiente cuestión a 461 estudiantes de 4.º de la ESO de diferentes lugares de España: «Observa la imagen donde se puede ver una persona borrando el fragmento de un libro de historia: ¿Cómo valoras esta acción?». Ilustrando esta pregunta había una imagen donde se veía una mano borrando físicamente partes de un libro. Los resultados de esa investigación fueron inesperados, sin grandes diferencias entre comunidades autónomas ni por el tipo de centros educativos. Solo el 51 % del alumnado considera que están manipulando u ocultando una parte de la historia. El resto de los chicos y chicas piensa que alguien borra una parte para hacer la historia más agradable (22 %), para hacerla más comprensible (15 %), que borra las partes que no se entienden (8 %) o que intenta hacer la historia más corta (3 %). Un 1 % no contesta. Podríamos concluir que el 49 % del alumnado investigado no posee capacidades mínimas de pensamiento crítico frente al conocimiento histórico (Santisteban y Pagès, 2009). La misma investigación ha sido reproducida recientemente con resultados muy parecidos.

Pienso que los datos anteriores son un buen ejemplo sobre cómo desde la investigación podemos ofrecer un conocimiento apreciable para introducir cambios en la práctica de enseñanza de la historia, por ejemplo, para saber cuáles son los problemas de aprendizaje de la historia cuando abordamos la memoria o qué aspectos claves hemos de tener en cuenta en el tratamiento de la memoria histórica en nuestras clases. Estas investigaciones nos ayudan a plantearnos preguntas como docentes de historia ¿Por qué las y los jóvenes de 16 años no reconocen cuándo les están manipulando

¹² GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) es un grupo de investigación consolidado y reconocido por la agencia de calidad universitaria catalana (AQU), con referencia 2021SGR00797.

la historia? ¿Por qué renuncian a reescribir la historia y a su propio relato histórico? ¿Qué estamos haciendo mal? ¿Qué responsabilidad existe a nivel político o social? ¿Qué responsabilidad debe trasladarse a la escuela? La educación sobre memoria histórica reclama investigación para saber qué y cómo enseñar de nuestra historia reciente-presente (Díaz-Zúñiga, González-Monfort y Santisteban, 2021). Pero también reclama comprender la experiencia histórica de nuestro alumnado, que es y debe ser protagonista de la historia (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2020).

La investigación que abre estas líneas y las preguntas que surgen de manera inevitable fueron planteadas a las dos ponentes de la mesa, las investigadoras y docentes Ángela Bermúdez y María Paula González, como punto de partida de su reflexión sobre la educación en memoria histórica. También la relatoría de Mariona Massip nos puede ayudar a buscar algunas respuestas, a partir de las comunicaciones, pero también todas esas aportaciones nos plantean más y más preguntas. Afortunadamente.

Ángela Bermúdez en su excelente intervención propone diez claves narrativas que normalizan la violencia en los relatos históricos, es decir, diez claves para analizar los libros de texto o cualquier material educativo que trate la memoria histórica. En sus investigaciones, que ha llevado a cabo durante muchos años en países como Colombia, España, Serbia o Estados Unidos, encuentra aspectos comunes en todos ellos, por ejemplo, sobre cómo se invisibiliza o se oculta la violencia ejercida en el pasado, negando o tergiversando de alguna manera la memoria histórica. Pero también nos muestra la esperanza, la posibilidad de revertir las narraciones o de construir nuevos relatos, por un lado, visibilizando la violencia y, por otra parte, dándole una oportunidad al diálogo reflexivo y al pensamiento crítico, imprescindibles en una educación para la convivencia.

María Paula González en una magnífica reflexión nos propone revisar las investigaciones sobre la enseñanza de memoria histórica, en relación con la dictadura argentina, pero también con las luchas de las abuelas, madres y familiares de desaparecidos o las políticas de memoria y justicia. Comienza por cuestionarse los conceptos que se utilizan: violencia, desaparición, exilio, persecución, censura, miedo, indiferencia, consenso, acomodación, complacencia, conformidad, colaboración, complicidad... Y muestra las dificultades de la memoria en la educación histórica, dificultades del profesorado, pero también del propio Estado para visibilizar otra verdad del pasado reciente. En definitiva, María Paula nos propone abordar

la investigación sobre la memoria en la escuela para fortalecer las prácticas del profesorado en defensa de los derechos humanos.

Por último, la relatoría de Mariona Massip es una extraordinaria pintura al óleo, con unas pinceladas iniciales y finales en forma de literatura, que abren y cierran un relato donde se presentan 23 proyectos de investigación muy relevantes de diferentes contextos iberoamericanos, que abarcan todas las etapas educativas y todo tipo de contextos y lugares. La diversidad de perspectivas es una de las riquezas de las aportaciones. Mariona califica el lenguaje de los textos presentados como lenguaje político: conflicto, recuerdo, comunidad, espacios contrahegemónicos, historias de vida, resistencias, empatía, imaginarios, pasados traumáticos, compromiso... Lenguaje que corresponde a comunicaciones que son experiencias educativas, investigación educativa y construcción teórica, historia y didáctica de la historia. Se nos acaba recordando que sin memoria tampoco hay futuro.

La investigación sobre la memoria en la educación histórica debe plantearnos, en primer lugar, preguntas sobre cómo se forma el pensamiento histórico y, en segundo término, qué relación existe entre el pensamiento histórico, la memoria y la conciencia histórica. ¿Qué habilidades de pensamiento histórico son esenciales para afrontar la memoria? ¿Qué dificultades tiene la escuela para afrontar las violencias del pasado? ¿Cómo puede ayudar el desarrollo de la conciencia histórica a construir un futuro de paz? ¿Qué aporta la educación histórica a las personas como ciudadanía democrática y crítica? Son muchas las preguntas. Afortunadamente.

Historia, memoria y enseñanza. Perspectivas desde las investigaciones educativas en torno a la última dictadura argentina

María Paula González

Universidad Nacional de General Sarmiento y CONICET (Argentina)

Introducción

La última dictadura militar argentina (1976-1983) probablemente es —a escala mundial— uno de los procesos más conocidos de la historia de ese país. Las masivas violaciones a los derechos humanos —entre las que destaca la desaparición de personas— pero también las luchas encabezadas por abuelas, madres y familiares de detenidos/desaparecidos, así como las políticas de memoria y justicia llevadas adelante por el Estado nacional explican tal conocimiento más allá de sus fronteras.

De todos esos rasgos, y a los efectos de este escrito, haré foco en las políticas de memoria dirigidas al mundo escolar desde los aportes de las investigaciones educativas que las han tomado como objeto de estudio. Antes de ello, aludiré de modo sintético a la llegada de este pasado reciente a la escuela como contenido de enseñanza y conmemoración y a sus modificaciones a lo largo de los años. Luego expondré un panorama de indagaciones realizadas sobre los medios y los modos en que el mundo escolar recibió y asumió el mandato de historia y memoria. Finalmente, presentaré dos pesquisas que llevé adelante sobre los saberes y las prácticas docentes en torno a la última dictadura. Para cerrar, señalaré la importancia de las investigaciones educativas para fortalecer la formación y las prácticas del profesorado en pos de la defensa de los derechos humanos.

La última dictadura en el mundo educativo

¿De qué hablamos cuando hablamos de la última dictadura en Argentina? Hablamos de un pasado problemático, abierto, controversial y doloroso. Un

tiempo atravesado por la violencia, la desaparición, la muerte, el exilio, la persecución y la censura, así como surcado por el miedo, la indiferencia, la naturalización, el consenso, la acomodación, el distanciamiento, la complacencia, la conformidad, la colaboración y la complicidad. Un pasado vivido y narrado de diversas maneras que constituyen memorias que, con palabras y silencios, «luchan» por establecer su versión. Un pasado definido por una negación: «nunca más». Un pasado que no pasa. Un pasado presente.

Hablamos, además, de un pasado devenido en contenido escolar: *per-turbador* para la escuela —tan convencida de su carácter neutral y tan poco acostumbrada a las controversias—; *inquietante* para la historia como disciplina escolar —más habituada a los pasados lejanos, gloriosos y llenos de héroes casi sin fisuras interpretativas que a los tiempos cercanos, traumáticos, plagados de víctimas y con memorias en conflicto—; *incómodo* para las aulas, porque continúa abierto, porque tiene consecuencias en el presente, porque exige tomar posición, porque nos interpela.

Ese pasado como contenido escolar, desde una perspectiva de defensa de los derechos humanos, llegó a las escuelas por diversas vías de un modo que no fue lineal ni automático. Por el contrario, fue fruto de diversas decisiones y maduraciones que acompañaron los tiempos políticos, jurídicos y memoriales.

En momentos de posdictadura, el propio informe de la CONADEP —en sus recomendaciones finales— había apuntado la necesidad de sancionar normas que tendieran a «establecer la enseñanza obligatoria de la defensa y difusión de los Derechos Humanos en los organismos docentes del Estado sean civiles, militares o de seguridad» (CONADEP, 1984, pp. 477-478). En esa senda, en algunas jurisdicciones (como la provincia de Buenos Aires) se comenzaron a realizar conmemoraciones escolares (Raggio, 2017a) mientras que en otras asignaturas (como la nueva educación cívica) se comenzaron a estudiar los sucesivos golpes de Estado en Argentina incluido el último (Finocchio, 2009). Los contenidos de historia, por el contrario, no se modificaron e incluso algunos libros de textos editados en esos años reproducían el relato militar de «lucha contra la subversión» (Zysman, 2015).

En paralelo, si la justicia había avanzado en la condena a las cúpulas militares a través del Juicio a las Juntas en 1985, ese camino fue frenado por las denominadas «leyes de impunidad» de 1986 y 1987 (punto final y obediencia debida) producto de la presión militar y su amenaza latente de un nuevo golpe.

En los años 90, y en particular a partir de la sanción de la ley Federal de Educación 24195 —que reemplazó la decimonónica ley 1420 de 1884—, ese

pasado ingresó en la normativa de modo crítico. Sin descartar el papel de la educación en la consolidación de la identidad nacional (propia de la ley del siglo XIX), se propuso la formación de ciudadanos responsables, protagonistas críticos y transformadores de la sociedad para el fortalecimiento de la democracia (Ministerio de Cultura y Educación, [MCyE], 1993).

A partir de este marco legislativo, se avanzó en el diseño de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todos los niveles educativos a nivel nacional, como la Educación General Básica (EGB) y el nivel Polimodal. Allí, la historia argentina reciente fue incluida como parte de los contenidos de ciencias sociales para el noveno año de la EGB3 con los siguientes contenidos:

Inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. La transformación económica. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo [...] (MCyE, 1995, p. 199).

Por su parte, en los CBC del Polimodal para Ciencias Sociales, puntualmente entre los contenidos conceptuales referidos a la sociedad y la política de «La Argentina Contemporánea» se señalaron:

[...] Cambios en los regímenes políticos. Procesos democratizadores y procesos autoritarios. Rol de los actores políticos. Pensamiento político y social en la Argentina contemporánea: autores y corrientes significativas. La cultura política argentina: continuidades y transformaciones. Formas de ciudadanía política en la Argentina contemporánea [...] (MCyE, 1997, p. 11).

Visto en perspectiva, tales contenidos incluían al pasado reciente y en particular a la última dictadura, aunque desde enunciados muy generales y globales como «inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios» o «Procesos democratizadores y procesos autoritarios».

Tal situación puede explicarse por el contexto político, memorial y judicial. En aquellos años, mientras se incluían estos contenidos, el gobierno de turno indultaba a los militares tan solo cinco años después del Juicio a las Juntas. Así, a la etapa de juicio y castigo le siguió un período donde se proclamó la necesidad del perdón y el olvido para lograr la pacificación del país, a través de la teoría de la «reconciliación nacional». Se instaba, de ese modo, a la igualación entre el terrorismo subversivo y el terrorismo de Estado de un modo mucho más potente que la «teoría de los dos demonios» —de derecha y de izquierda—, narrativa que si bien no fue una construcción

posdictadura permeó buena parte del discurso de la transición democrática (Franco, 2015). Y es que en los años 90 la situación era incluso peor puesto que en la invocación a la «reconciliación y pacificación» no había lugar para la justicia (como sí lo hubo en la narrativa de «los dos demonios») sino solo para el olvido y el perdón.

Fue recién hacia los años 2000 que tal situación comenzó a transformarse. En efecto, en 2004, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante ME) inició un nuevo proceso de definición curricular identificando «Núcleos de Aprendizajes Prioritarios» (en adelante, NAP). Ese proceso tomó cuerpo en la publicación de la versión final de los NAP en 2006 para el ciclo básico y se completó en 2012 con los del ciclo superior del nivel medio. Dentro de ellos, los referidos a la historia argentina reciente se incluyeron en noveno año del tercer ciclo de EGB/ Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales, y se estipularon los siguientes contenidos:

La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego [...] El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal. (ME, 2006a, p. 25).

Del mismo modo, pero para el ciclo superior, en 2012 se aprobaron los siguientes:

La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, creando las condiciones de implementación del modelo económico neoliberal. La comprensión de la utilización de la Causa Malvinas por la dictadura de 1976-1983 para crear consenso social, y de las consecuencias de la guerra sobre el destino del régimen dictatorial y la democratización. (ME, 2012, pp 6-7).

Mientras que la Ley Federal de 1993 resaltaba que la educación debía favorecer la «consolidación de la democracia», la Ley Nacional de 2006 no sólo respaldaba esta función, sino que añadía «el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva» sobre el pasado reciente (ME, 2006b, p. 19). Las luchas por la memoria explican, en gran medida, que esa mención se encuentre en el cuerpo de esa nueva ley, luchas que, de modo notorio desde 2003,

formaron parte de las «políticas de memoria por parte del Estado» (Lvovich y Bisquert, 2008). Pero, además, desde 2002 se inició un camino diferente para la justicia: se declaró la inconstitucionalidad y nulidad de las leyes de impunidad, se retomaron las causas penales no solo a los militares sino también a civiles. Asimismo, el propio Estado reconoció su responsabilidad en la represión ilegal al tiempo que dispuso reparaciones económicas, emprendió el resguardo de archivos y construyó espacios de memoria en lugares que habían sido centros clandestinos de detención y exterminio (CELS, 2004).

Visto en perspectiva, de una frágil inclusión del pasado reciente como contenido escolar en momentos memoriales y jurídicos más propensos al olvido de los años 90, pasamos a un contexto en que los enunciados resultan claros y contundentes y aspiran a construir historia y memoria del terrorismo de Estado a partir del siglo XXI.

Una mirada panorámica a las investigaciones educativas

La enseñanza y conmemoración del pasado reciente ha sido uno de los temas más investigados en Argentina desde diversas perspectivas disciplinares, enfoques teóricos y acercamientos metodológicos (González, 2014b).

En efecto, fueron varias las obras que tempranamente analizaron los *desafíos* de la incorporación de ese pasado como contenido escolar (Carretero, 2007; Carretero y Borrelli, 2010; Carretero y otros, 2006; De Amézola, 1999; Guelerman, 2001; Jelin y Lorenz, 2004); las formas que adquirió la transmisión de la historia reciente y la construcción de la memoria en la escuela en los primeros años (Lorenz, 2004; Raggio, 2004; Raggio, 2017a y b), advirtiendo la preeminencia del recuerdo y la condena sobre la explicación así como los riesgos que eso conlleva en la cristalización de sentidos.

Otros trabajos han analizado cómo se gestionan y dotan de contenido a las *conmemoraciones* escolares en torno a las efemérides de la memoria. Por ejemplo, a través del análisis de un conjunto de discursos que pronunciaron los docentes en actos conmemorativos (De Amézola y D'Achary, 2009), así como por intermedio de la observación de carteleras en escuelas y carpetas de alumnos (Pappier y Morras, 2008), estas investigaciones han reflexionado sobre las tensiones que se generan al interior de las instituciones (especialmente entre docentes y directivos), al tiempo que han mostrado que los contenidos de la conmemoración anclan, en términos generales, en la condena al terrorismo de Estado perpetrado por la última dictadura como mal externo a la sociedad.

Otro conjunto de investigaciones ha reconstruido las *narrativas* de los jóvenes estudiantes de secundaria en torno a la historia reciente y particularmente la última dictadura (Dussel y Pereyra, 2006; Higuera, 2008; Jabbar y Lozano, 2001; Levín *et al.*, 2008; Pereyra, 2007). Todos estos trabajos han coincidido en señalar que el pasado reciente fue apropiado y reelaborado por los jóvenes, aunque reproduciendo algunos silencios y omisiones propios de la memoria colectiva de su momento. En este sentido, destacaban la condena que mayoritariamente manifiestan los jóvenes frente al terrorismo de Estado perpetrado por la última dictadura, pero desde una mirada deshistorizada que no se interrogaba por las responsabilidades colectivas más amplias que las concernientes a las fuerzas armadas. Al mismo tiempo, estos trabajos señalaban que los jóvenes eran capaces de percibir y criticar los silencios y las controversias presentes en las memorias de los adultos. Además, subrayaban los riesgos que conllevaba la repetición ritualizada y fragmentada del pasado: banalización y apatía por parte de los alumnos.

Asimismo, otras indagaciones han analizado el tratamiento de la historia argentina reciente en algunos *contextos* específicos que imprimieron marcas singulares a esa transmisión (Caldo y Scalone, 2011; Debattista, 2004; Funes, 2006) y en proyectos extra escolares (Raggio, 2004).

Además, se ha analizado *la propuesta oficial*, esto es la normativa, el currículo, (Aquino, Bertone y Ferreyra, 2005; De Amézola, Dicroce y Garriga, 2009; González, 2012; Jara, Blanco y Muñoz, 2006) y *la propuesta editorial* (Aquino, Bertone y Ferreyra, 2006; Born, 2010; De Amézola, 2006; entre muchos otros) desde su instauración como contenido escolar en los 90 hasta su consolidación por medio de la Ley Nacional de Educación de 2006. Estos estudios han mostrado cómo los contenidos fueron ganando espacio, densidad y matices en los diseños curriculares al tiempo que los libros escolares partieron de una notable disparidad en los 90 hasta llegar a una mayor profundización de los tópicos relativos al pasado reciente en los manuales editados últimamente (transformación concomitante a las que se dieron en las luchas y políticas de la memoria).

Asimismo, se realizaron estudios sobre *prácticas de enseñanza*. Con ese recorte temático, fue clave la indagación de Alonso y Rubinzal (2004) —que señaló la incidencia del consenso colectivo en torno al valor de la institucionalidad democrática entre los docentes al momento de enseñar historia reciente—. Del mismo modo, la realizada por De Amézola, Carlos y Geoghegan (2006) —que indicó los problemas que atravesaban las prácticas de los profesores del conurbano bonaerense, a saber: el tiempo disponible

para la asignatura; los problemas institucionales (ausentismo de los alumnos, dificultades en el aprendizaje); la comunidad educativa (con memorias en conflicto); la incipiente y escasa formación docente sobre estos temas, entre otras cuestiones—. Por mi parte, interpreté las prácticas docentes como un conjunto de estrategias y tácticas contingentes y situadas donde cobraban especial importancia las dimensiones biográfica, contextual y temporal (González, 2008, 2014a). En la misma senda, otras indagaciones indicaron que los docentes combinan abordajes diversos en lo temporal, espacial, conceptual y metodológico (Funes y Jara, 2018). Más recientemente, otras investigaciones sobre prácticas docentes en las aulas han mostrado cómo éstas son resultado de diversos modos de apropiarse del pasado reciente que proyectan nuevas formas de enseñar por parte de los profesores y de hacer historia y memoria por parte de los jóvenes (Higuera, 2010; Pappier, 2022; Billán, 2018; Legarralde, 2018).

En esta última línea en torno a los saberes y prácticas que se despliegan en las aulas, llevé adelante dos investigaciones de las que daré cuenta a continuación.

Una mirada específica: la indagación de los saberes y prácticas docentes

Lecturas y traducciones

Hacia 2004 inicié una investigación que tuvo por objetivo reconocer saberes y prácticas docentes asociados a la transmisión de la historia argentina reciente interpretándolos como el resultado de un complejo proceso de lectura y significación ligada a los tiempos y espacios en los que ancla el oficio docente: el espacio público —con sus memorias en lucha—, la escuela como objeto histórico, la historia como disciplina escolar, las instituciones y aulas en particular (González, 2014a).

Resulta también necesario indicar que, al momento de iniciar esa indagación, la última dictadura era un contenido *nulo* en la formación de muchos profesores que tuvieron que hacerse cargo de enseñar y conmemorar algo para lo que no habían sido preparados, porque lo habían vivido o porque no formaba parte de sus planes de estudio. También resultaba algo *contradictorio* para el mundo escolar, porque el «deber de memoria» inscripto en la normativa educativa se contrapuso durante muchos años a la demanda de olvido en pos de la «reconciliación nacional». Además, era un contenido

huérfano de referencias historiográficas (situación que se extendió hasta fines de los noventa) y que recibió aportes más tempranos de otras ciencias sociales (economía, sociología, ciencias políticas) y de otras prácticas culturales (cine, literatura, etcétera).

Frente a ese contexto y esas condiciones me pregunté: ¿cómo leen y traducen los profesores el deber de enseñar el pasado reciente? ¿qué experimentaciones, invenciones y adaptaciones ensayan?

A través de la investigación, abordé las lecturas —en tanto prácticas de significación activas (De Certeau, 2007)— que los profesores realizan de: a) el pasado reciente; b) las propuestas oficiales; c) los contextos escolares y áulicos; d) los contenidos a enseñar; e) los recursos y las estrategias.

En torno a la lectura que los docentes realizaban del pasado reciente, la investigación reconstruyó los diversos posicionamientos que se manifestaban en narrativas alimentadas por «comunidades de interpretación» (Fish, 1998) como la familia y la escuela que ellos mismos transitaron, y también nutridas de referencias historiográficas, de otras ciencias sociales y de diversas prácticas culturales. Así, los profesores señalaron posiciones diversas —desde la adhesión al golpe y la teoría de «la guerra sucia», pasando por los «dos demonios», a la valoración de la militancia, etc.— pero que en clave escolar traducían, mayoritariamente, en la transmisión de la dictadura desde la narrativa del «Nunca Más», que circunscribe las responsabilidades a las cúpulas militares que ejecutaron el golpe del 76 (Crenzel, 2008).

Los relatos de los profesores mostraron, además, que este pasado no les resultaba indiferente: los atravesaba, incomodaba, los hacía poner «la piel de gallina», los enmudecía y atragantaba; les provocaba dolor y hasta sorpresa; los enojaba, los interpelaba. A ninguno le producía indiferencia y esa afectividad se imprimía en sus prácticas, en sus estrategias y tácticas, en los modos de tratar el tema, de posicionarse frente a los alumnos, de recortar los contenidos, de pensar estrategias didácticas, etc.

En relación con las propuestas oficiales para la enseñanza, la investigación dio cuenta de la lectura y traducción que los profesores realizaban. Para el caso de la enseñanza, reconstruyeron diversos modos de afrontar el tratamiento en las aulas más allá de lo señalado en los diseños: se ponderaba, se trabajaba, se comentaba, se delegaba o «no se llegaba». Así, algunos docentes señalaban que, en acuerdo con otros colegas del área, jerarquizaron el abordaje de la historia argentina reciente; otros profesores manifestaban elegir trabajar el tema minuciosamente puesto que lo consideran

central en la formación de los jóvenes mientras que otros los abordan sencillamente porque así se estipulaba; docentes que comentaban el tema brevemente, muchas veces porque los propios estudiantes lo demandaban; otros, que delegaban en sus propios alumnos el trabajo con la historia reciente a través de «trabajos prácticos» e «investigaciones»; mientras que algunos declaraban «no llegar al tema» por la cantidad de contenidos de los diseños curriculares.

Respecto a las instituciones escolares, los docentes reconstruyeron lo que denominé «atmósferas de transmisión» en relación con la historia argentina reciente: «rechazo, omisión, rutina y aliento». En esas diversas atmósferas, abonadas por los diversos actores de la comunidad educativa (directivos, profesores, padres y alumnos), se pueden reconocer múltiples variables: algunas más explícitas (directivas de las autoridades, calendarios escolares, posiciones de los alumnos, demandas de las familias) y otras tácitas (historias institucionales, silencios, tradiciones, costumbres). No obstante, esas atmósferas se recortaban, en muchos casos, como «marcos flexibles» que daban lugar a diversos posicionamientos docentes frente al tratamiento de la última dictadura en sus clases. Asimismo, los testimonios dejaron a la vista que el mayor o menor compromiso institucional respecto a la transmisión del pasado reciente (sobre todo en las nuevas efemérides) no se relaciona linealmente con ser colegios públicos o privados, laicos o religiosos, sino con los actores que los habitan.

En relación con las maneras en que los profesores proponían trabajar la historia reciente con sus alumnos en las aulas, los testimonios delinearon diversas estrategias: hablar, escuchar, debatir y transmitir. En algunos casos, los profesores señalaban que «les cuentan a los alumnos qué sucedió»; otros preferían «escuchar qué saben los estudiantes»; algunos docentes elegían plantear «debates» sobre las diferentes perspectivas adoptando una actitud «neutral», mientras que otros profesores asumían que se podía hablar, escuchar y debatir pero que había «cuestiones claves a transmitir»: por ejemplo, que hubo un Estado terrorista que violó sistemática y clandestinamente los derechos humanos.

Con relación a los contenidos, los profesores mayoritariamente seleccionan y recortan aquellos que presentan la dictadura en sí misma y sus consecuencias o que la colocan en relación con conceptos más generales (golpe de Estado, gobierno de facto) dejando como punto ciego las preguntas en torno a las causas. Ese silencio entra en diálogo con el ya citado canon interpretativo del «Nunca Más» y con los interrogantes pendientes en la memoria colectiva

acerca de la sociedad donde la dictadura tuvo lugar —que no deriven en respuestas autocomplacientes o indiscriminadamente condenatorias—.

Finalmente, y en torno a los recursos en las aulas (de los que indagué especialmente el uso del cine y la circulación del informe de la CONADEP), los profesores manejan esos textos como referencias, testimonios y fuentes atravesados por los desafíos éticos, estéticos y pedagógicos que supone la naturaleza traumática del pasado reciente. Algunos profesores mencionan la incomodidad que les provoca trabajar con testimonios de detenidos-desaparecidos, las dudas que se les plantean frente a películas que reproducen escenas de torturas, etc. Qué hacer «frente al dolor de los demás», retomando la expresión de Susan Sontag (2003), provoca diversas posiciones entre los docentes: evitarlo, atenuarlo o colocarlo en su mayor crudeza para sensibilizar a los más jóvenes.

En conjunto, a través de esa indagación, pude poner en evidencia que en los saberes y prácticas docentes juegan un rol crucial *el ámbito biográfico personal y las inscripciones contextuales y temporales* al considerar las memorias, biografías y lecturas de los profesores; el espacio público —con sus memorias en lucha—, la escuela como objeto histórico, la historia como disciplina escolar, las instituciones y aulas en particular. No obstante, estas cuestiones no constituían *habitus* homogéneos y compactos. Por el contrario, me encontré con «heterogeneidades comportamentales» —retomando a Lahire (2005; 2006; 2008)— esto es, esquemas diversos de acción, conocimiento y reflexión.

Luego de esta primera indagación, continué con otra centrada en las prácticas docentes en las aulas de la que daré cuenta a continuación.

Haceres docentes

Una segunda investigación que inicié en 2012 tuvo otro escenario y otras opciones metodológicas. El contexto era muy diferente al de la indagación anterior. Efectivamente, la historia reciente se había incorporado a la formación inicial y continua del profesorado; el contenido referido a la última dictadura aparecía desde una perspectiva crítica clara y contundente; se habían producido muchos materiales didácticos, el campo historiográfico había avanzado con sus aportes, y las prácticas políticas, memoriales y judiciales se habían reactivado en pos de la condena al terrorismo de Estado. En ese contexto, opté por realizar un estudio cualitativo con dos profesores de secundaria con formación actualizada, que trabajaban en instituciones escolares que alentaban el tratamiento de la última dictadura y que hacían

uso de variados recursos. Por ello, realicé observaciones de clases correspondientes a la secuencia didáctica la última dictadura. Las preguntas en esa ocasión fueron: ¿qué dimensiones hacen a la práctica docente cotidiana?, ¿cómo se expresa en las aulas?, ¿qué *haceres* docentes se despliegan? (González, 2017, 2018b, 2021).

Esa indagación me permitió trabajar en profundidad las dimensiones y factores que «hacen» a las prácticas docentes. Si bien en la investigación anterior ya había aludido a las dimensiones que moldean las prácticas, en esta indagación lo pude ver en el contexto de las aulas, cómo emergían, aparecían y se manifestaban explícita o implícitamente (González, 2021). De este modo expuse que el contexto, la normativa oficial, la materialidad, los estudiantes, la dimensión biográfica-personal, y el saber hacer resultaban, sin ser los únicos, un conjunto de elementos cruciales.

En relación con el contexto, reafirmé que las prácticas docentes son prácticas situadas. Un contexto que, en verdad, son varios contextos (en plural) porque acumulan diversos espacios y diferentes temporalidades: el socio-histórico, memorial, escolar, institucional y áulico. Así, el contexto de una práctica no es un mero escenario donde se inscribe sino un espacio que también es construido por la práctica docente. Por ejemplo, el contexto áulico, es el lugar en que se lee, analiza, debate, se produce y elabora colectivamente a partir de los intercambios, las preguntas, la construcción de significados de modo compartido y donde también se manifiestan diversas sensibilidades, intereses, desintereses y posturas.

En segundo lugar, las prácticas docentes se comprenden si se considera la propuesta oficial, es decir, la normativa educativa nacional y los diseños curriculares vigentes. Esto supone un marco de referencia, pero no un límite: los docentes seleccionan, recortan, omiten, ponderan, eligen.

En tercer lugar, las prácticas docentes resultan comprensibles si se tiene en cuenta la materialidad que involucra. La circulación, uso y apropiación de distintos textos, lecturas, soportes y lenguajes, portadores y constructores de diversos saberes, representaciones y discursos sobre la historia reciente, también moldean las prácticas.

En cuarto lugar, conocer y reconocer el contexto áulico resulta clave y allí los estudiantes son sus protagonistas fundamentales. En tal sentido, los estudiantes participan, hacen preguntas, comentarios, exteriorizan sus sensibilidades (se conmueven frente a testimonios de tortura psicológica, lloran frente al final de una película) o incluso algunos manifiestan cierta indiferencia. En fin, los jóvenes con sus intereses, desintereses, consumos,

representaciones, sensibilidades y opiniones. Estudiantes que interrogan y desafían a los docentes y que ponen de manifiesto que un aula de historia es un lugar de encuentro entre generaciones.

En quinto lugar, confirmé que las prácticas docentes —al menos, frente al tratamiento escolar de la última dictadura— resultan inescindibles de la dimensión biográfico-personal: formación inicial y continua; lecturas; memoria; posicionamientos políticos, pedagógicos y didácticos. Si en algunos docentes se registran diversos posicionamientos frente a la historia reciente —molestias, resquemores, inquietudes, etcétera (González, 2014a)—, en otros, como los docentes con los que trabajé en esta investigación daban cuenta de un compromiso y formación que permeaba el recorte de contenidos, la selección de nociones a trabajar, la elección de los materiales de lectura, etc.

En sexto lugar, las prácticas muestran el saber hacer docente, aquello que los lleva a tomar decisiones; a realizar ciertos comentarios e intervenciones; a realizar recortes en torno a los contenidos; a proponer lecturas; a indicar actividades todo lo cual no necesariamente se condice con lo prescrito en la normativa ni lo sugerido por la didáctica. Y allí es donde se ve que, en ocasiones, los docentes hacen usos eclécticos y combinados al poner en marcha *haceres* recurrentes, (re)emergentes y latentes (González, 2018a).

En conjunto, a través de esta investigación pude poner de relieve, una vez más, que en las prácticas docentes se despliegan diversas estrategias y tácticas que dan cuenta de la movilidad plural de intereses y «artes de hacer» entre los profesores.

Para cerrar (y abrir)

Las investigaciones que hemos realizado en Argentina —los miembros de un campo tan joven como entusiasta— nos han permitido indagar diversas aristas que interesa compartir con otros colegas de otras partes del mundo, que han vivido (y viven) otros traumas, dolores y violencias; que han buscado (y buscan) colaborar en reafirmar la memoria, la verdad y la justicia como valores que debemos legar y construir junto a las jóvenes generaciones. Y es que de eso se trata la educación. Como afirmó Hannah Arendt:

Mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo en la tarea de renovar un mundo en común (1996, p. 208).

Toda investigación abre más preguntas y traza caminos posibles. De las que yo he llevado adelante y presenté en este escrito, me quedan varias aperturas que remiten a la formación y la práctica docente.

Advertir las tensiones que plantea una transmisión en la que lo ético y lo político resultan insoslayables nos estimula a discutir la idea de neutralidad escolar y repensar qué posibilidades se abren frente a los temas socialmente vivos.

Registrar el tratamiento de las controversias en debates abiertos donde suenen «las dos campanas» nos incita a repensar nuestra responsabilidad como adultos y docentes y, por lo mismo, a dotar de más herramientas a la autonomía de los jóvenes a quienes pretendemos críticos y comprometidos.

Observar que el trabajo sobre procesos históricos dolorosos genera incomodidad y desconcierto nos invita a pensar la cuestión de la sensibilidad en la enseñanza de la historia y la dimensión afectiva y subjetiva del oficio docente, muchas veces ausentes en los discursos tecnocráticos.

Contemplar que memoria e historia se solapan en el espacio escolar impulsa a trabajar sus lógicas diferentes tanto como con su necesario diálogo.

Señalar que el trabajo sobre el pasado reciente en la escuela podría pensarse en términos de transmisión nos induce a buscar claves renovadas, que se liberen de las rémoras que puede tener esa noción al pensarlo —con Hannah Arendt— como un diálogo entre generaciones, como espacio para el vínculo entre profesores y estudiantes, entre adultos y jóvenes.

Percibir que en torno al pasado reciente se habilitan múltiples acercamientos a través de diversos textos (escritos, visuales, audiovisuales) nos emplaza a repensar el lugar de las lecturas y los lectores en la enseñanza de la historia.

Apreciar el peso de lo biográfico, temporal y contextual en el oficio docente nos impone incluir estas cuestiones en la formación del profesorado para la enseñanza de la historia.

En fin, esta enumeración es apenas un balance para seguir trabajando en el campo de la enseñanza; para continuar y extender el diálogo con otros colegas y pensar juntos; para profundizar en más investigaciones; para alimentar la formación del profesorado; para buscar nuevos rumbos en el fortalecimiento de los saberes y las prácticas docentes y, sobre todo, para colaborar en la consolidación de las escuelas como espacios para la memoria y la historia del pasado reciente, para la memoria, la verdad y la justicia y la defensa de los derechos humanos.

«Quien conoce el pasado, queda condenado a repetirlo»: La normalización de la violencia política en las narrativas históricas

Ángela Bermúdez Vélez

Centro de Ética Aplicada. Universidad de Deusto

Quiero empezar por agradecer a los organizadores de este evento. En primer lugar, por organizarlo, pero, sobre todo, por organizarlo de esta manera. Resulta francamente estimulante ver la sorprendente cantidad de participantes, la diversidad de actores comprometidos con el estudio de estas cuestiones, el diálogo que aquí tiene lugar entre activistas de movimientos memorialistas, educadores vinculados a espacios educativos formales e informales, artistas, académicos estudiosos de la memoria y de la historia en general, y particularmente en relación a la guerra civil y la dictadura franquista. Es estimulante, y conmovedor, por la vitalidad y la riqueza que revela.

Me han invitado a hablar sobre la investigación en el campo de la educación histórica y lo que esta puede contribuir al cultivo de una Historia con Memoria en la Educación. A día de hoy, la educación histórica ofrece un campo fértil de investigación y de innovación pedagógica, claramente pertinente a las inquietudes que nos convocan hoy. Pero sería difícil hacer un balance significativo en el poco tiempo que tenemos. Por eso he optado por enfocarme en la presentación de un modelo conceptual sobre los mecanismos narrativos de la normalización y la desnormalización de la violencia política (Bermúdez, 2019; 2020). Este modelo emerge de la investigación empírica que, junto con un equipo de investigación, hemos realizado en la última década analizando cómo los textos escolares de historia representan los pasados violentos, y la medida en la que estas representaciones facilitan o dificultan el desarrollo de una comprensión crítica de la violencia política.

El análisis de la representación narrativa es esencial a la hora de concebir cómo el diálogo entre memoria e historia ayuda a develar las estrategias

de ocultamiento de la violencia, a confrontar la desactivación del debate público y crítico sobre los pasados violentos, y a conectar el pasado con las problemáticas sentidas en el presente. Llevamos mucho tiempo diciendo que «Quien no conoce el pasado está condenado a repetirlo». Este precepto ha animado y justificado nuestro trabajo. Sin embargo, el análisis de textos escolares de distintos países del mundo nos sugiere que es más bien lo contrario, que lo que parece ocurrir con más frecuencia es que «Quien conoce el pasado, queda condenado a repetirlo». Voy a intentar explicar lo que esto significa. Pero antes debo hacer una precisión importante. La investigación que voy a presentar se centra en el análisis de las narrativas de los textos escolares de historia, no en la práctica pedagógica del profesorado. Sabemos que el uso que profesores y profesoras hacen de los textos es muy diverso, y que su trabajo en el aula media entre los textos y el aprendizaje de los y las estudiantes. Por ello, el mero análisis de textos escolares no nos permite establecer lo que realmente aprende el alumnado. Sin embargo, los textos escolares no dejan de ser un potente dispositivo que pone en circulación los relatos dominantes de una sociedad a través de los cuales conocemos el pasado, y por ello es importante su análisis.

Los participantes en esta mesa buscamos una imagen que nos sirviera como punto partida común para la reflexión. Elegimos una caricatura en la que la mano de una persona borra un fragmento de un texto. Una pequeña bandera a su lado sugiere que se trata de alguien preocupado por cuidar la imagen de una nación, o de una comunidad. La imagen evoca la censura, la necesidad que sienten algunos de invisibilizar, o de hacer desaparecer, lo que les resulta incómodo. Esta es por excelencia la lógica de la violencia. Pero volvamos ahora a los textos escolares. Ciertamente, lo que en ellos leemos está muy editado, aunque solo sea porque sus contenidos son una selección inevitable de todos los contenidos posibles. Lo fundamental es que tal selección puede ser más o menos equilibrada o sesgada, y puede hacerse conforme a criterios más o menos adecuados y explícitos. Por ello la caricatura me remite a las siguientes preguntas: ¿Cómo se representan los pasados violentos en los textos escolares de historia? ¿Qué nos cuentan y qué no nos cuentan sobre ellos?

Al aproximarnos a los textos desde estas preguntas se hace evidente una paradoja desconcertante. La violencia aparece repetidamente como el tema dominante de la historia escolar y, sin embargo, al mismo tiempo, se hace invisible. ¿Cómo es esto posible? La gran mayoría de los contenidos de los textos escolares alrededor del mundo tratan de hechos violentos. Se agobia

a los estudiantes con los nombres, fechas y lugares de un sin número de guerras, conquistas y revoluciones. Sin embargo, rara vez se trata la violencia como objeto de reflexión crítica explícita, es decir, rara vez se explica por qué y cómo se transformaron los hechos históricos en hechos violentos, qué papel jugó la violencia en su desarrollo, o cuáles eran las experiencias y perspectivas de las personas que perpetraron o sufrieron la violencia.

El problema no es tanto, o simplemente, que no se hable de la violencia, o que se oculte su existencia. Se habla mucho de algunas de ellas, pero al evitar el análisis explícito de sus causas, consecuencias, impactos y alternativas, las narrativas de los libros de texto *normalizan* la violencia. Es decir, se la representa como un rasgo natural de las relaciones humanas, una característica inevitable de los procesos históricos que no requiere ser explicada. Normalizar significa hacer que algo parezca normal, es lo contrario de problematizar. Lo que consideramos normal no nos genera preguntas, podemos pasarlo por alto, o darlo por sentado. Y así, si al aprender sobre los pasados violentos *normalizamos la violencia*, nos vamos acostumbrando a la sinrazón, a la crueldad y la decadencia que porta, vamos haciendo tolerable lo intolerable. Es a través de este proceso de normalización que la enseñanza de la historia nos condena a repetir los pasados violentos. Al normalizar la violencia se la expulsa del diálogo historia-memoria, ejercicio fundamental que permitiría su crítica y su transformación. La comprensión crítica y transformadora de los pasados traumáticos pasa por desnormalizar la violencia.

¿Cómo es, entonces, que se torna invisible la violencia ubicua y recurrente? En lo que sigue voy a proponer *diez claves narrativas de la normalización de la violencia*. Son los mecanismos discursivos que le permiten a las narrativas de los textos escolares representar algo (la violencia) de una manera tal que consigue un efecto dado (hacerla invisible, hacerla parecer normal, e inevitable).

Como categorías analíticas, las claves narrativas buscan iluminar no simplemente qué contenidos se incluyen y excluyen, sino cómo la forma de representar y narrar (la forma del discurso) tiene efectos en los significados. Para ello, prestan atención no solo a lo que se dice, sino también a lo que no se dice y a cómo se dicen las cosas. Es decir, buscan la estructura y las características dinámicas de las narrativas que enmarcan el significado de los hechos: cómo algunos aspectos se colocan en primer plano de la historia mientras que otros se trasladan a un segundo plano; cómo se establecen, rompen o mitigan las relaciones entre temas; cómo se subordinan o marginan algunas perspectivas; o cómo se construyen los silencios en la historia.

Este modelo analítico es el resultado de una década de trabajo examinando los textos escolares de educación secundaria y bachillerato en países como Colombia, España, Estados Unidos y Serbia. En ellos investigamos cómo se representaba la violencia intrínseca a una gran diversidad de hechos y procesos históricos violentos, como el conflicto armado colombiano (Padilla y Bermúdez, 2016), la conquista de América (Bermúdez y Argumero, 2018), el conflicto vasco y la violencia terrorista en Euskadi (Pena, Bermúdez, Sáez de la Fuente y Bilbao, 2020), el Camino de las Lágrimas, a lo largo del cual se condujo el desplazamiento forzado de comunidades indígenas en los Estados Unidos (Bermúdez y Stoskopf, 2020), la represión del movimiento abolicionista (de la esclavitud) en Estados Unidos (Stoskopf y Bermúdez, 2018), o las guerras que condujeron a la ruptura de la República Federal Socialista de Yugoslavia (Jovanovic y Bermúdez, 2021). Naturalmente, hay variaciones importantes en cómo se representa la violencia en unos y otros temas, en unos y otros países, y en unas y otras editoriales de textos escolares. Aun así, los resultados de la investigación nos muestran diez (10) patrones recurrentes, diez formas de normalizar la violencia que aparecían una y otra vez en todas las narrativas analizadas.

Diez claves narrativas de la normalización de la violencia en los relatos históricos

1. **Fusión del conflicto y la violencia:** El conflicto y la violencia se tratan como fenómenos inseparables, implicando que cuando hay conflicto, habrá violencia. No se explica, de manera explícita, por qué un episodio se tornó violento, cómo evolucionó la violencia, o cómo el uso de la violencia definió el desarrollo de los hechos históricos.
2. **Marco narrativo que justifica la violencia:** Las narrativas históricas definen el significado de los hechos y prácticas violentas al insertarlas en procesos históricos más amplios. Las prácticas violentas se representan como pasos necesarios o inevitables, aunque sean lamentables, para alcanzar objetivos sociales valorados, tales como el progreso, la independencia o la construcción de la nación.
3. **Coordinación sesgada entre distintas narrativas:** Los relatos históricos privilegian las narrativas dominantes que marginan puntos de vista alternativos. Los hechos y las perspectivas que contradicen el hilo argumental dominante a través del cual se justifica o blanquea la violencia son distorsionados, reformulados, o simplemente suprimidos. En otros

casos, se proponen relatos equidistantes que ocultan la asimetría de las relaciones entre los actores en conflicto, particularmente entre los perpetradores de violencia y sus víctimas.

4. **Marginalización de la perspectiva de las víctimas:** Las narrativas históricas minimizan la extensión y la gravedad de la violencia ejercida contra ciertos grupos de la población, en particular cuando las víctimas no son parte del «nosotros» sino de «los otros». Lo hacen mediante la invisibilización de las experiencias y las perspectivas de quienes sufrieron la violencia. Así, los relatos del pasado violento aparecen como historias de violencia sin sufrimiento ni daño.
5. **Marginalización de las alternativas no violentas:** En las narrativas históricas muy raras veces se incluye a los actores históricos que en su momento protestaron o expresaron desacuerdo con el uso de la violencia, que activamente se opusieron a ella, o que propusieron y defendieron estrategias no violentas para tratar los conflictos sociales en cuestión. Cuando se les menciona, se les representa fuera de contexto, como actores marginales, ingenuos, e incluso maliciosos. Mediante este silencio se sugiere que no había alternativas a la violencia.
6. **Representación opaca de la agencia humana:** Las prácticas de los perpetradores de la violencia se representan como respuestas impulsivas e inevitables al conflicto, encubriendo así el carácter deliberado e instrumental de la violencia política que, generalmente, supone la toma de decisiones por parte de distintos actores individuales, colectivos e institucionales. De esta manera se invisibiliza la crueldad de la violencia y se ofrecen relatos de daños sin culpa, con los que, al desconectar la violencia de su autoría, impiden el establecimiento de responsabilidades.
7. **Discusión desarticulada de los engranajes sociales que impulsan y sostienen la violencia:** Los hechos, las prácticas violentas, se describen en el vacío, desarticuladas de la compleja interacción de estructuras y procesos sociales que generan y sostienen los conflictos, y que desencadenan el uso de la violencia como medio para gestionar sus tensiones y las contradicciones. De este modo se oculta la construcción social de la violencia y se le hace parecer natural e inevitable.
8. **Relato simplista de los costos y efectos destructivos de la violencia:** Aparte del número de víctimas humanas, los relatos históricos no ofrecen una representación integral de los costes y de las pérdidas generadas por la violencia en distintos ámbitos sociales, por ejemplo, el trauma

psicosocial, la afectación de la cultura política, la destrucción de patrimonio cultural, la pérdida de recursos económicos o la devastación medioambiental. Así se invisibiliza el carácter desolador de la violencia, los precios que impone a las comunidades que la sufren, y los costosos legados que le dejan a las siguientes generaciones.

9. **Omisión de los beneficios de la violencia:** Las narrativas históricas omiten prácticamente cualquier discusión sobre las ganancias que algunos actores obtienen del uso de la violencia, impidiendo así el reconocimiento de quiénes se benefician y quiénes pagan por ello. Mediante este silencio se oculta la «economía» de la violencia, o los intereses y dinámicas sociales que movilizan el uso de la violencia en la gestión de los conflictos.
10. **Pasado desarticulado e irrelevante:** Las narrativas históricas desconectan el pasado del presente, y el conocimiento histórico, de las inquietudes y preguntas que son significativas hoy en nuestras comunidades. De esta manera, se ensombrece la conciencia de la continuidad y de las transformaciones de la violencia vivida, y se obstaculiza el diálogo entre las memorias colectivas y el conocimiento disciplinar de los pasados violentos. El resultado es que se desactiva el propósito y el potencial crítico de la indagación histórica.

Estas diez claves narrativas nos plantean un panorama que en primera instancia es desalentador. Si conocemos el pasado a través de narrativas como las descritas, quedaremos condenados a repetirlo. Sin embargo, no tiene que ser así. Volvamos a la caricatura de partida, porque ella también implica que, si logramos ver las manos en acción, podemos identificar el proceso de edición, darnos cuenta, evaluarlo críticamente y deshacerlo. Las claves narrativas nos muestran cómo al invisibilizar distintos aspectos de la violencia, se torna aceptable algo que de otro modo aborreceríamos. Es decir, si entendemos cómo se invisibiliza la violencia, también sabremos cómo revertir el proceso. De hecho, la investigación más reciente en la que empleamos este modelo analítico para analizar narrativas alternativas, por ejemplo en museos históricos y memoriales (Bermúdez y Epstein, 2020; Bermúdez, 2020) nos empieza a mostrar cómo, cuándo se invierten los mecanismos narrativos de tal modo que operan en la dirección contraria a la de los patrones descritos antes, los relatos históricos pueden visibilizar los problemas de la violencia e invitar a sus audiencias a la indagación crítica y al diálogo reflexivo (Bermúdez, 2015) sobre los pasados violentos. Solo así podremos volver a confiar en el viejo adagio según el cual «Quien no conoce el pasado está condenado a repetirlo».

Relatoría de comunicaciones de la mesa 2

La memoria contra la desesperanza

Mariona Massip Sabater

Universitat Autònoma de Barcelona

Maria-Nova, protagonista de *becos de memoria*, buscaba sentido a sus clases de historia: lo que le leía la profesora le parecía distante, diferente a lo que tenía «escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente».

Le faltaba, básicamente, que en su aula se abordara la historia con memoria.

Algo sucede entre las protagonistas de novelas punzantes y su relación con la historia que aprenden: a Catherine Morland, una de las heroínas de Jane Austen, la historia *no le dice nada que no la irrite o aborrezca*: «las querellas entre papas y reyes, con guerras y pestes, con todos aquellos hombres insoportables y sin ninguna mujer...»¹³.

Le faltaba, básicamente, que en sus libros la historia estuviera humanizada.

Catherine y Maria-Nova hubieran disfrutado del encuentro de personas, entidades e instituciones vinculadas a la educación, la historia y la memoria, compartiendo, desde diferentes ámbitos y miradas, una educación histórica humanizada, de la historia que es cuerpo y es vivencia. Una educación histórica basada en la memoria y las memorias, en aquello que no aborrecemos porque es lo que tenemos escrito, grabado y clavado en el cuerpo, el alma y la mente, como personas y también como colectivos: familias, barrios, redes, grupos subversivos, pueblos.

En este caso, hemos compartido experiencias, reflexiones y vivencias que derivan de 23 proyectos de investigación, divulgación y transferencia que se articulan en torno a la relación entre la historia, la memoria y la educación. 23 proyectos en diferentes contextos iberoamericanos, cruzando el

¹³ TdA desde la edición traducida al catalán: Jane Austen (2023). *L'abadia de Northanger*. Club Victòria-Editorial Viena. Traducción de Jordi Arbonès.

océano del Ebro a Buenos Aires, y que se desarrollan en aulas de Educación Primaria, ESO, Bachillerato, formación del profesorado; en estudios radiofónicos y en barrios.

Si alguna de las personas que leen estas letras no hubiese podido atender y estuviera aún ubicándose en este mar de significados e implicaciones de la memoria histórica en educación, le invitaría a conectar con el lenguaje, sin duda político, que emana de todos estos trabajos: vivencia, conflicto, recuerdo, comunidad y colectivo, espacios contrahegemónicos, historias de vida, educación para la ciudadanía, experiencias, resistencias, violencias; pensamiento histórico, empatía, construcción de relatos; imaginarios, memorias colectivas, memoria de la historia, de las personas y de los territorios, pasados traumáticos, historia reciente y presente. Participar. Comprometerse. Vivir el conflicto de manera crítica y activa.

Este texto deriva de la relatoría que intentó conectar diferentes propuestas a través de las ideas comunes que comparten, y que nos permiten, desde sus diferentes ángulos y escalas, dimensionar las relaciones entre la historia, la educación y la memoria. Negro sobre blanco no es posible reproducir los debates *in situ*, la memoria colectiva generada en el intercambio directo. Pero sí permite un espacio para cada una y alguna reflexión conjunta.

Las experiencias recibidas se desarrollan en tres grandes ámbitos: experiencias educativas; investigación, actualización y construcción teórica en didáctica de las ciencias sociales, e investigación histórica.

1. Experiencias educativas¹⁴

Proyectos y experiencias de desarrollo del pensamiento histórico a partir de estudios de caso e historias de vida.

- *Portes de la memòria: els deportats ampostins als camps nazis*, de Carme Maigí Canalda y Lluís Montull Martínez. Un proyecto transversal que trasciende las paredes de la escuela y compara situaciones de pasado y presente a partir del estudio sistematizado de historias de vida de personas deportadas y exiliadas, y que nos habla de las memorias de la historia, de las personas y de los territorios.

¹⁴ Las referencias a las comunicaciones se encuentran al final de la relatoría, y los textos completos pueden consultarse en la publicación digital de las actas, a través del código QR. También son accesibles en la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

2. La investigación sobre el papel de la memoria histórica en la enseñanza de la historia

- *Recuperar la memoria de la infancia en la guerra civil. Experiencia didáctica para magisterio en formación*, de Vicenta Verdugo Martí. Un proyecto de formación inicial de recuperación de la memoria de exilio de niñas y niños, en la que las futuras maestras se convierten en las conectoras entre las infancias pasadas exiliadas y las infancias del presente creando un material didáctico para que sus alumnos recuperen estas memorias a través de fuentes históricas. Una manera de reivindicar la dignidad y la agencia infantil del pasado y del presente.
- *Centros de cautiverio de Pamplona durante el Franquismo: una propuesta didáctica*, de Lisabe Velasco Zozaya. Una propuesta para desarrollar el pensamiento histórico a partir de un estudio de caso y la valoración crítica de fuentes de información, y que permite abordar el cautiverio como forma de represión. Un alegato al compromiso docente con la necesidad imperante de trabajar la memoria y las cuestiones socialmente vivas en las aulas, y de ubicar la historia en la vida del alumnado, en su presente y en su futuro.
- *Eran como sombras deslizándose de ninguna parte a ninguna parte. La Desbandá en las aulas*, del profesorado del instituto IES Montes Orientales [de José María García-Consuegra Flores, Juan de Dios Jaldo Sánchez, Lara García Bello, Paola Ingrid Vergano Villodres, Gregorio Santiago Díaz, M.^a Victoria Peinado Espinosa]. Una experiencia educativa de investigación y divulgación para hacer visible entre la comunidad educativa este crimen de guerra tan desconocido, enmarcándolo y contextualizándolo dentro de un fenómeno global y actual: el de los exilios forzados, los refugiados de guerra y los crímenes contra la humanidad.

Proyectos y experiencias educativas que permiten abstracción y reflexión sobre la enseñanza de la historia con memoria:

- *Memoria de la violencia en la formación inicial docente. Métodos y recursos digitales*, de Lucía Amorós Poveda. Un alegato al compromiso político docente con la ciudadanía democrática en la formación inicial, a partir del abordaje de la memoria histórica de la violencia.
- *Educación la mirada desde la escuela. Fotografía de prensa, narrativa visual y representación de la mujer republicana durante la Guerra Civil*, de Félix González Chicote. Una experiencia en bachillerato a partir de la fotografía como fuente histórica y de alfabetización visual como mecanismo para

analizarla de manera crítica. Formación del pensamiento histórico para la elaboración de relatos por parte del alumnado.

- *Valor didáctico de la memoria: una propuesta transversal basada en la historia oral y el conocimiento desde una perspectiva crítica*, de Susana Vidigal Alfaya y Miguel-Ángel Ballesteros. Una experiencia de innovación, a partir de la toma de consciencia docente sobre los sesgos de las fuentes de los libros de texto, basada en la incorporación global de las fuentes orales de la comunidad cercana como fuente histórica y de información básicas.
2. Investigación, actualización y construcción teórica en didáctica de las ciencias sociales a partir de las reflexiones sobre la memoria
- *¿Hacia dónde va el pasado? La formación del pensamiento histórico para la construcción del futuro*, GREDICS. Una mapización de las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales que abordan el desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia histórica, las personas invisibilizadas y las cuestiones socialmente vivas, relacionadas con la recuperación de las memorias y las experiencias para la educación para una ciudadanía crítica y participativa, para una educación para la paz y la justicia social.
 - *Enseñar la Historia en el siglo XXI: una propuesta para la formación docente*, de José Luis Flores Pomar y Gustavo Alares López. Una reflexión sobre la actualización y la revisión historiográfica en la formación del profesorado, enfatizando la importancia de trabajar con los pasados conflictivos y traumáticos, y de la toma de consciencia crítica sobre los usos políticos del pasado.
 - *Batallas por la memoria histórica. Una reflexión crítica sobre la didáctica de la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición*, de Vicente Pérez-Guerrero. Una reflexión crítica sobre cómo el conocimiento histórico escolar es un vehículo de legitimación ideológica, a través del análisis de cómo se abordan la guerra civil, el franquismo y la transición en los libros de texto.
 - *Memoriaren Artea eta Artearen Memoria Hezkuntzan. Mugaz gaindiko proposamen didaktiko bat sortzeko bidean*, de Izaro Arroita-Azkarate; Amaia Elizalde-Estenaga y Ana Gandara-Sorarrain. Un proyecto de

2. La investigación sobre el papel de la memoria histórica en la enseñanza de la historia

innovación creativo basado en la memoria y la empatía históricas, que surge de las dificultades para trabajar los recuerdos y la memoria de episodios conflictivos.

- *Profesorado de Historia en el abordaje didáctico de la historia reciente en Chile*, de Karina Carrasco-Jeldres. Una investigación sobre la formación docente en el abordaje de temas controvertidos, que pueden abordarse desde la aproximación, la investigación y la problematización.
- *La Transición española a partir de dos ejemplares de libros de texto de 4.º de la ESO: ¿hay espacio para la memoria no hegemónica?*, de Alexander Uriarte-Cuadrado. Un estudio de análisis comparativo sobre cómo abordan la Transición los libros de texto de ciencias sociales de dos editoriales distintas, en las que encuentran ausencias e imprecisiones destacables, y destacan los derechos del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria a recibir una buena educación histórica.

3. Investigación histórica

Evidenciando la educación como escenario eminentemente político, y la profesión del magisterio desde el compromiso social:

- *La escuela normal de Navarra durante la II República (1931-1936). Modernidad y progreso*, de Julián Zubieta Martínez, un repaso consciente y detenido de la formación del profesorado durante la II República, reivindicando los avances pedagógicos y sociales, y recordando la dimensión política de la educación.
- *Franquismo y la depuración del magisterio*, de Asun Larreta, es un trabajo de revisión de la educación como cuestión política e ideológica, y las leyes educativas durante el siglo xx. Pone el foco en la persecución y depuración de maestros durante la dictadura franquista y el retroceso social y pedagógico de sus políticas educativas. El trabajo de una nieta de un maestro fusilado que quizá cura alguna herida a través de la recuperación histórica y la dignidad de la memoria.

Finalmente, valorizando los espacios colectivos, comunitarios, y de lucha popular y sindical:

- *Resistencia sindical en Madrid. Historias de vida de militantes de UGT*, de Luis Soria Cruz y Manuel Del Río Martín, busca «contar la historia tal y

como fue, con sus protagonistas reales», a partir de las historias de vida como fuente para la construcción de conocimiento sociohistórico: entender la historia y la sociedad a partir de las vidas de personas concretas.

- *Memorias del barrio: narrativas y testimonios de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, Colombia*, de Fredy-Alexander Ayala-Herrera y Christian Camilo Villanueva Osorio, se desarrolla en torno a las memorias colectivas y comunitarias de un barrio popular, y trabaja los imaginarios sobre la localidad.
- *Acercamiento a la memoria del Franquismo desde el análisis de las locuciones de la radio local. Silueta de la ciudad de Elche*, de Pedro Antonio Amores Bonilla y Eladio Balboa Zaragoza. Abordan el papel de los medios de comunicación en la represión franquista más allá de los instrumentos coercitivos explícitos, adentrándose en la represión ejercida mediante instrumentos implícitos, y en la creación de memoria colectiva en los años 50.
- *Proyecto GueSoMa: recuperación y difusión de la memoria histórica y memoria viva de la Guerra Social Maya*, de Alejandra Badillo Sánchez. Un memorial, un proyecto de investigación, recuperación y divulgación de la historia de la Guerra Social Maya, a principios del siglo XX, a partir de la recuperación de fuentes escritas y orales, de la memoria de un conflicto que tuvo gran impacto en la vida cotidiana de los pueblos.

* * *

Decía Carol Travis que la historia la escriben los vencedores; pero son las víctimas las que escriben las memorias. Estas comunicaciones vindican la escritura de la historia a partir de las memorias de todas las personas. Algunas reflexiones finales, que surgen de poner a dialogar los diferentes trabajos:

- Las investigaciones se plantean desde la investigación-acción, desde la investigación-creación, a partir de historias de vida. ¿Será que cuando conectamos con la memoria, incluso las metodologías se nos empañan de acción, experiencia y vivencia?
- El vínculo con el presente es recurrente en las comunicaciones. En algunos casos desde la historia presente/reciente, en otros desde la experiencia histórica transmitida, y en otros desde la comparación entre situaciones y experiencias del pasado con situaciones y experiencias del

presente. ¿Sería posible imaginar una historia con memoria desvinculada del presente?

- Buena parte de las experiencias e investigaciones recuperan memorias de la República, las guerras civiles (española o maya) y el franquismo, que siguen siendo traumáticos a pesar de los años que van pasando, porque se transmiten angustias, silencios y también relaciones de poder, de generación en generación. Decía Viat Thanh Nguyen que todas las guerras se libran dos veces: la primera en el campo de batalla; la segunda, en la memoria. Estos mitemas representan un postulado claro sobre la voluntad explícita de no ser cómplices del olvido. ¿Es posible dejar de librar estas guerras, sin un abordaje explícito e integral de la memoria histórica? ¿Qué representa, a nivel educativo y a nivel social, la no-atención a estas heridas perpetuadas?
- Desde diferentes experiencias e investigaciones, se reitera la importancia de problematizar y de pensar y vivir el presente y el pasado reciente de manera crítica. ¿Qué nos falta para poder problematizar el currículo?

Cuando Lisette, la protagonista de *Rosalie l'Infâme*, encuentra fuerzas para escapar de la plantación y la esclavización, recurre a la memoria: «la memòria m'explica històries de colors de revolta i de desesperació. Tindrè prou coratge per sobrevolar els barracons i aferrar-me als estels?»¹⁵. La memoria la vincula al pasado y le permite construir futuro.

Se dice que la memoria es la vacuna contra la desesperanza. Quisiera agradecer a todas las personas que han compartido sus investigaciones, experiencias y saberes para convertir este espacio en un espacio contra la desesperanza, en un espacio democratizador y humanizador. Porque todas las personas nos reconocemos como seres biográficos, agentes sociohistóricos con consciencia y memoria histórica. Porque estamos poniendo las vidas en el centro de lo que nos ocupa y nos preocupa, en el centro de la educación y del relato histórico un macrorrelato creado a partir de los microrrelatos de las experiencias de todas las personas. Es decir: en un espacio en el que podemos hablar no sólo de memoria histórica, sino para reivindicar una *historia memòrica*.

¹⁵ La memoria me cuenta historias de colores de revuelta y de desesperación. ¿Tendré suficiente coraje para sobrevolar los barracones y aferrarme a las estrellas?



ic Comunicaciones de la mesa 2

- ALARES LÓPEZ, Gustavo y FLORES POMAR, José Luis: Enseñar la Historia en el siglo XXI: una propuesta para la formación docente (UOC e IES Virgen del Pilar, IES Río Gállego, Zaragoza).
- AMORES BONILLA, Pedro Antonio y BALBOA ZARAGOZA, Eladio: Acercaamiento a la memoria del franquismo desde el análisis de las alocuciones de la radio local. *Siluetas de la ciudad de Elche* (Universidad Miguel Hernández, Elche)
- AMORÓS POVEDA, Lucía: Memoria de la violencia en la formación docente. Métodos y recursos digitales (Universidad de Murcia).
- AYALA-HERRERA, Fredy Alexander y VILLANUEVA OSORIO, Christian Camilo: Memorias del barrio: narrativas y testimonios de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, Colombia.
- BADILLO SÁNCHEZ, Alejandra: Proyecto GueSoMa: Recuperación y difusión de la memoria histórica y memoria viva de la guerra social maya (Universidad Autónoma de Yucatán).
- CARRASCO-JELDRES, Karina: Profesorado de historia y el abordaje didáctico de la historia reciente de Chile (Universidad Católica del Maule).
- DE LOS REYES LEOZ, José Luis: Tocar y sentir la guerra civil española. Objetos y memoria en Educación Secundaria (Universidad Autónoma de Madrid).
- ELIZALDE-ESTENAGA, Amaia eta GANDARA-SORARRAIN, Ana: Memoriaren Artea eta Artearen Memoria Hezkuntzan. Mugaz gaindiko proposamen didaktiko bat sortzeko bidean (Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU).
- GARCÍA VARELA, Pablo: Herramientas didácticas para la enseñanza de las consecuencias del terrorismo en España.
- GARCÍA-CONSUEGRA FLORES, José María, JALDO SÁNCHEZ, Juan de Dios, GARCÍA BELLO, Lara, VERGANO VILLODRES, Paola Ingrid, SANTIAGO DÍAZ, Gregorio y PEINADO ESPINOSA, M.^a Victoria: Eran como sombras deslizándose de ninguna parte a ninguna parte. La Desbandá en las aulas (IES Montes Orientales, Iznalloz, Granada).

- GONZÁLEZ CHICOTE, Félix: Educar la mirada desde la escuela. Fotografía de prensa, narrativa visual y representación de la mujer republicana durante la guerra civil (IES Margarita Salas, Seseña, Toledo).
- LARRETA AYESA, Asun: El franquismo y la depuración del Magisterio. Represión del conocimiento, involución de la cultura.
- MAIGÍ CANALDA, Carme y MONTULL MARTÍNEZ, Lluís: *Portes de la memòria*. Los deportados ampostinos en los campos nazis (Institut Ramon Berenguer IV, Amposta)
- MARÍN ROIG, Diego: Las memorias de la Transición y ETA desde *La línea invisible* (IES Navarro Villoslada, Pamplona/Iruña).
- PÉREZ-GUERRERO, Vicente: Batallas por la memoria histórica. Una reflexión crítica sobre la didáctica de la guerra civil, el franquismo y la transición (Feducaria).
- ROLLAND CALVO, Jorge: Prácticas de transmisión del pasado reciente.
- SANTISTEBAN, Antoni, MASSIP, Mariona, GONZÁLEZ-VALENCIA, Gustavo, GONZÁLEZ-MONFORT, Neus, CASTELLVÍ, Jordi y CASADELLÀ, Marina: ¿Hacia dónde va el pasado? Investigaciones para construir el futuro (Grupo GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona).
- SORIA CRUZ, Luis y DEL RÍO MARTÍN, Manuel: Resistencia sindical en Madrid. Historias de vida de militantes de UGT.
- URIARTE-CUADRADO, Alexander: La Transición española a partir de dos ejemplares de libros de texto de 4.º de ESO: ¿Hay espacio para la memoria no hegemónica?
- VELASCO ZOZAYA, Lisabe: Centros de cautiverio de Pamplona durante el franquismo: una propuesta didáctica (Fondo Documental de la Memoria Histórica de Navarra, Universidad Pública de Navarra).
- VERDUGO MARTÍ, Vicenta: Recuperar la memoria de la infancia en la guerra civil. Experiencia didáctica para magisterio en formación (Centro Universitario Florida Universitaria).
- VIDIGAL ALFAYA, Susana y BALLESTEROS MOSCOSIO, Miguel Ángel: Valor didáctico de la memoria: un estudio en el IES Al-Iscar.
- ZUBIETA MARTÍNEZ, Julián: La Escuela Normal de Navarra durante la II República (1931-1936). Modernidad y progreso.

3

Archivos, fuentes orales y didáctica

Introducción

Isabel Alonso Dávila

Comisión de Pedagogía de la Memoria

Asociación Catalana de Personas Expresas del Franquismo

La mesa 3, «Archivos, fuentes orales y didáctica», moderada por Isabel Alonso Dávila, coordinadora de la Comisión de Pedagogía de la Memoria de la Asociación Catalana de Personas Expresas del Franquismo, contó con dos ponentes: Henar Alonso Rodríguez, archivera del Estado, que centró su ponencia en el tema de archivos y didáctica de la memoria, y David Beorlegui Zarranz, presidente de la International Oral History Association (IOHA), que centró su ponencia en las fuentes orales y su utilización para la didáctica de la memoria.

Tras las ponencias, Pilar Domínguez Prats, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y Alfredo Asiain Ansorena, de la Universidad Pública de Navarra, compartieron al alimón la relatoría de las diecinueve comunicaciones que correspondían a esta mesa. Pilar Domínguez se centró en las más relacionadas con el trabajo con fuentes orales en las aulas y Alfredo Asiain en las relacionadas con archivos y otros temas.

Los últimos quince minutos se dedicaron a las intervenciones desde la sala que permitieron a algunas de las personas comunicantes hacer breves preguntas o aportaciones sobre sus trabajos. Así, Carlos Ordaz preguntó sobre si las archiveras y archiveros recibían alguna formación en la temática de género que les ayudara a valorar correctamente los documentos de archivo que se refieren a las mujeres; Bárbara Ortuño valoró el significado del congreso como lugar de encuentro y propuso que siguiéramos estrechando lazos entre las diferentes experiencias; Luis Vivas rescató el tema de la emoción cuando se trabaja en las aulas con fuentes orales e historias familiares. Irantzu R. Senosiain señaló que también hay experiencias en la enseñanza primaria, como la que parte del cuento «Humo en casa de la abuela». Desde la Fundación 14 de abril publicitaron su unidad didáctica y

su compendio de materiales que permiten un trabajo en las aulas sobre la represión franquista que huye de la manipulación que se ha hecho desde los púlpitos y algunas cátedras. Por último, Carlos García Bello resaltó el trabajo posterior interdisciplinar de su experiencia que estaba en camino de convertirse en unidades didácticas.

Para las conclusiones del congreso, desde las y los componentes de la mesa se aportaron algunas ideas, entre las que destacamos las siguientes:

1. En temas de memoria, las fuentes orales han sido y continúan siendo una herramienta fundamental para la construcción del saber histórico y también para una enseñanza de la historia que ponga el foco en la historia vivida y en el contacto directo del alumnado con las y los protagonistas. La amplitud cronológica de la dictadura franquista permite todavía entrevistar a muchas personas que vivieron el tardofranquismo, además de que la ampliación del concepto de víctima a los descendientes (hijas e hijos, nietas y nietos) permite trabajar las historias familiares y reflexionar sobre la intersección de los conceptos de Historia/Memoria/Postmemoria, etc. Además, puede dar lugar a un trabajo interdisciplinar que implique a otras materias, especialmente Lengua, y garantiza la comunicación intergeneracional para limar los prejuicios o estereotipos contruidos sobre las personas mayores.
2. Los archivos que tengan fondos relacionados con temas de memoria (textos, fotografías, objetos, músicas, etc.) deberían contar con servicios educativos, de manera similar a lo que se hace en países de nuestro entorno. Acercar al alumnado a los archivos generales y muy especialmente a los locales, enriquecerá enormemente sus conocimientos sobre cómo se hace la historia, la crítica de fuentes, además del contacto directo con el documento. La existencia de archivos específicos de fuentes orales se coloca en la intersección de los dos puntos citados.
3. La inclusión de los temas relacionados con la memoria en la enseñanza no será completa si obvia, minimiza o descuida la presencia de las mujeres y las formas específicas de represión que sufrieron, además de las que compartieron con los hombres. Y esto durante todo el franquismo, no sólo en sus primeros años. Habrá que incluir la represión de mujeres sindicalistas, estudiantes antifranquistas, el papel del Patronato de la mujer, el robo de bebés, el maltrato ligado a una sociedad extremadamente patriarcal, etc. Además, como protagonistas de la historia vivida, será fundamental destacar su papel en la insistencia en no olvidar, en

3. Archivos, fuentes orales y didáctica

hacer memoria, en el movimiento memorialista. El papel de las mujeres en el mantenimiento de la memoria, incluso en pleno franquismo (las pioneras «Mujeres de negro» de La Rioja, por ejemplo) debe llegar a las aulas. Además de transmisoras de la memoria en sus familias y la implicación en sus acciones de hijas, hijos, nietos y nietas.

4. La historia local y la microhistoria ofrecen grandes oportunidades para trabajar los temas relacionados con la memoria histórica, como se aprecia en las experiencias docentes y en las excelentes unidades didácticas elaboradas por diferentes grupos. La consulta de la Causa General por provincias, por ejemplo. Además, el contacto con los archivos locales para llevar a cabo estos proyectos puede ofrecer experiencias fundamentales para el alumnado.
5. La constitución de bancos digitales de recursos pedagógicos sobre memoria, de fácil conocimiento (difusión) y acceso para el profesorado y el alumnado, contribuirá en gran manera a garantizar un buen trabajo que impedirá o, al menos, limitará al máximo la llegada a las aulas de versiones revisionistas, negacionistas y falsarias de la historia de España.
6. Es fundamental y urgente el establecimiento de una transferencia real entre las rigurosas investigaciones históricas y el profesorado.
7. La memoria del pasado debe relacionarse en las aulas con problemas del presente: los exilios y migraciones forzadas del pasado y del presente pueden ser un buen ejemplo, entre otros muchos.
8. La guerrilla antifranquista y todas las formas de lucha posterior contra la dictadura deben trabajarse en las aulas para que el concepto de víctima no aparezca como pasivo, sino ligado al concepto de represaliado/a por defender y ejercer los derechos humanos. Además, hay que trabajar la similitud con conceptos bien valorados por el alumnado europeo como *Résistance*, maquis, *Lotta partigiana*, etc.

Archivos, memoria democrática y servicios educativos

Henar Alonso Rodríguez
Archivera del Estado

Los fondos documentales de los archivos, en concreto los relacionados con la Guerra de España y la dictadura franquista, generados muchos de ellos por la actividad represora del estado, sirven en la actualidad, con el tratamiento archivístico adecuado y conforme a la normativa internacional de derecho humanitario y los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición, como herramientas para la lucha contra la impunidad de las violaciones de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad, y, por extensión, como material didáctico de especial relevancia a la hora de transmitir esos valores a las generaciones futuras.

En este trabajo vamos a mostrar cómo se trabaja en los Archivos con esos fondos documentales que según la Ley de Memoria Democrática formarán parte el Censo de Fondos Documentales de la Memoria Democrática, para que efectivamente sirvan para la reparación de las víctimas de la guerra y la dictadura, cómo localizarlos y acceder a ellos y cuáles son sus posibilidades como herramientas docentes en el aula.

Archivos como garantes de derechos y obligaciones y como instituciones reparadoras de los derechos humanos

La visión tradicional de los archivos como instituciones culturales de carácter patrimonial, los custodios de tesoros documentales o los guardianes de secretos inconfesables entre legajos polvorientos, decae en la actualidad en favor de la más moderna y funcional de servicios de información a la ciudadanía, porque la función principal del archivo y de los profesionales que trabajamos en ellos es facilitar el acceso a la información que necesitan los ciudadanos para el ejercicio de sus derechos.

Cuando un ciudadano necesita un documento para un trámite administrativo, ahí están los archivos y los registros para facilitárselo. Ejemplos hay muchos: personas que quieren solicitar una subvención o una beca y necesitan una partida de nacimiento, o un certificado del padrón municipal; un arquitecto que quiere remodelar un edificio antiguo y necesita los planos originales, que pueden tener más de un siglo de antigüedad; un ayuntamiento de un pueblo que quiere hacer un campo de fútbol en un terreno por el que pasa una cañada real, y necesita consultar el catastro y otros archivos para poder empezar la obra...

Pero también, personas que desean adquirir la doble nacionalidad en España porque hay una nueva Ley de Memoria Democrática que les permite solicitarla si demuestran ser familiares de exiliados o combatientes de la Guerra de España; o un familiar de un fusilado tras un juicio sumarísimo que desea saber qué pasó realmente y si tiene derecho o no a ser considerada víctima de violaciones de derechos humanos. Por lo tanto, los archivos y los archivistas, tal y como nos denominan a los archiveros en otras latitudes, estamos para facilitar el ejercicio de los derechos de los ciudadanos en general, y, con mayor motivo, para contribuir a esclarecer las circunstancias en las que se produjeron violaciones de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad.

Así se recoge en numerosa normativa internacional, entre la que podemos destacar el Informe Joinet sobre «Conjunto de principios para la protección y la promoción de los Derechos Humanos, para la lucha contra la impunidad»¹⁶, de 1997, actualizado por el Informe Orentlicher¹⁷, en 2005, y los Principios básicos sobre el papel de archiveros y gestores de documentos en la defensa de los derechos humanos ICA-HRWG-2016¹⁸. El Principio 14 del Informe Orentlicher es claro cuando dice que «El derecho a saber implica la necesidad de preservar los archivos. Se deberán adoptar medidas técnicas y sanciones penales para impedir la sustracción, la destrucción, la disimulación o la falsificación de los archivos, entre otras cosas con el fin

¹⁶ E/CN.4/sub.2/1997/20/Rev.1: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G97/141/42/PDF/G9714142.pdf?OpenElement>> [Consulta 15/02/2023].

¹⁷ E/CN.4/2005/102/Add.1: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G05/109/00/PDF/G0510900.pdf?OpenElement>> [Consulta 15/02/2023].

¹⁸ <https://www.ica.org/sites/default/files/ICA-HRWG_PrincipiosB%C3%A1sicos_Espa%C3%B1ol_Documento-de-trabajo_Septiembre2016_Espanol.pdf> [Consulta 15/02/2023]. Fundamental en esta materia la bibliografía de Antonio González Quintana (en especial, 2009).

de que no queden impunes los autores de violaciones de derechos humanos y/o del derecho humanitario».

Los Archivos, en consecuencia, deben potenciarse como una de las modalidades de reparación disponible para las víctimas y sus familiares, con mayor valor a medida que transcurre el tiempo y la historia familiar oral se diluye entre generaciones. El acceso a los datos o a la información contenida en los documentos de archivo no es suficiente: hay que establecer estrategias de archivo que conviertan la consulta de estos documentos en un verdadero ejercicio de reparación, evidenciando así el valor social de los Archivos.

Para que los documentos tengan ese valor para la sociedad deben constituirse como fuentes de información:

- auténticas: son lo que afirman ser, se puede comprobar que han sido creados por la persona o la institución que alega haberlo hecho, y en el tiempo que dice que fueron creados;
- fiables: que representen de forma exacta los eventos que testimonian;
- íntegros: que se encuentren completos e inalterados y su contenido sea suficiente como para proporcionar una visión coherente de los hechos que representa;
- útiles: deben ser físicamente accesibles y estar en condiciones óptimas para poder ser utilizados y servidos a quien lo necesite.

Los Archivos y sus fondos documentales son fuentes indispensables para el conocimiento de la realidad histórica. Facilitan el derecho a conocer la verdad a toda la sociedad en general, y a las víctimas de violaciones de Derechos Humanos y crímenes de lesa humanidad en particular, mediante la aportación de documentos originales, auténticos y fiables que permiten luchar contra la impunidad, el olvido y la amnesia colectiva, y alcanzar los valores de verdad, justicia, reparación y no repetición. Sin documentos de archivo no puede haber exigencia de responsabilidades o esta solo puede ser muy limitada, por eso es necesario garantizar que los documentos que evidencian violaciones de derechos humanos o crímenes de lesa humanidad no pueden destruirse, ni ocultarse, ni se pueda limitar su acceso por ningún motivo.

Por eso, los archiveros tenemos, entre otras, las obligaciones de dar prioridad a la organización y descripción de fondos documentales que documentan violaciones de derechos humanos, incluyendo en las descripciones de esos fondos toda la información que pueda ser útil de cara a una posible

reclamación de las víctimas, y garantizando que su acceso será, tal y como recoge la legislación vigente, libre y gratuito para cualquier ciudadano, con las únicas excepciones que establezcan las leyes¹⁹.

El acceso a la documentación de los archivos como elemento del derecho a la verdad

El Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo de Greiff, en su misión a España²⁰, establece en su considerando 50 que «los archivos juegan una función central en la promoción y realización del derecho a la verdad», aunque después, en el considerando 52, avisa de que «sin embargo, si bien una gran cantidad de documentos estarían en teoría disponibles, en la práctica persisten dificultades y restricciones en su acceso».

Tratando de resolver ese problema, la nueva Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática (LMD)²¹, con la inestimable aportación de las asociaciones de archiveros y de historiadores²², incluye en su articulado importantes avances en el derecho de acceso y consulta de los documentos de archivo sobre el golpe de Estado, la Guerra y la Dictadura, tal y como se recoge en el artículo 27, en el que también se establece la creación de un «Censo de fondos documentales para la Memoria Democrática», a los que les sería de aplicación ese régimen específico de acceso. Las mejoras introducidas supondrán que, cuando se desarrollen, permitirán incluso a quienes ostenten la condición de víctimas, según el artículo 3 de la LMD, el acceso a los datos personales de terceras personas, precisamente gracias a la inaplicabilidad de las actuales restricciones del art. 57.1.c) de la Ley de Patrimonio Histórico Español, que exige el paso de 25 años de la muerte del causante o 50 de la finalización del expediente para poder acceder a esos datos de terceras personas sin el consentimiento expreso de las mismas

¹⁹ En la actualidad, la legislación que más puede limitar, y solo hasta cierto punto, el acceso a la información pública es la Ley 9/1968, de 5 de abril, sobre secretos oficiales [BOE-A-1968-444] y Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales [BOE-A-2018-16673].

²⁰ <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session21/A-HRC-21-46_sp.pdf> [Consulta 15/02/2023].

²¹ LMD [BOE-A-2022-17099].

²² Más de 40 colectivos piden que la Ley de Memoria garantice el acceso a archivos de la Guerra Civil y el franquismo <https://www.eldiario.es/sociedad/40-colectivos-piden-nueva-ley-memoria-permita-acceso-archivos-faciliten-guerra-civil_1_7168558.html> [Consulta 15/02/2023].

o sus familiares²³. Interesante es también el contenido de la Disposición Adicional 10.^a en cuanto a la limitación del «derecho al olvido» o la cancelación de datos personales, y la legitimación del tratamiento de datos personales y ponderación de la minimización de datos personales, en relación con la elaboración del Censo y el Registro de Víctimas.

Lamentablemente, lo que la LMD no establece expresamente es el acceso libre sin restricciones de ninguna clase a los documentos que pueden evidenciar la comisión de crímenes de lesa humanidad o violaciones de derechos humanos, tal y como se recoge en la normativa internacional de derecho humanitario, pese a su expresa inclusión en la Exposición de Motivos.

Búsqueda y localización de fondos documentales sobre la guerra de España y la dictadura franquista

La LMD también prevé, en su artículo 25, la creación de un Centro Virtual de Documentación, como punto de acceso unificado a los documentos y archivos del Censo de Fondos Documentales para la Memoria Democrática. Eso supone un gran avance también, aunque de otra manera, en el derecho de acceso, ya que en España no hay un solo «archivo de la guerra civil», ni falta que hace²⁴. Lo que hay es muchos fondos documentales sobre el tema repartidos en muchos archivos, tanto de carácter nacional, como regionales, provinciales, locales, públicos, privados... Cualquier institución, pública o privada, a cualquier nivel, tiene un archivo donde se reúnen, conservan, organizan y difunden los fondos documentales que genera, y que usa para la

²³ El artículo 57.1.c) de la LPHE establece que «c) Los documentos que contengan datos personales de carácter policial, procesal, clínico o de cualquier otra índole que puedan afectar a la seguridad de las personas, a su honor, a la intimidad de su vida privada y familiar y a su propia imagen, no podrán ser públicamente consultados sin que medie consentimiento expreso de los afectados o hasta que haya transcurrido un plazo de veinticinco años desde su muerte, si su fecha es conocida o, en otro caso, de cincuenta años, a partir de la fecha de los documentos». La Disposición Final 8.^a de la LMD prevé que «A los efectos de lo previsto en esta ley, se garantizará a los interesados y a sus herederos el derecho de acceso a los fondos documentales depositados en los archivos públicos y la obtención de la copia que soliciten de los documentos que les conciernan. El acceso a los fondos documentales existentes en los archivos históricos se regirá por la Ley de Patrimonio Histórico Español. Sin embargo, no será de aplicación para los casos previstos en el artículo 27.1 de esta ley lo dispuesto en el apartado c) del artículo 57.1 de la Ley 16/85, de 25 de junio, de Patrimonio Histórico Español».

²⁴ Ese es el título de un post, en dos partes, publicado en la web de ihr.world: <<https://ihr.world/es/2020/06/09/en-espana-no-hay-un-unico-archivo-general-de-la-guerra-civil-ni-falta-que-hace/>> y En España no hay un único «Archivo General de la Guerra Civil» (Ni falta que hace) (2a parte) | ihr.world [Consulta 15/02/2023].

gestión administrativa, la información, la investigación y la cultura. Y todas las instituciones que coexistieron en el periodo de la Guerra de España y la dictadura franquista, 42 años en total, lógicamente contienen documentos relacionados, en mayor o menor medida.

Comúnmente se suele considerar el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca como el «Archivo de la Guerra Civil», cuando la realidad es que no es solo ese centro el que puede presumir de tal cosa. Sí es cierto que el volumen más importante de fondos documentales relacionados con la guerra y la dictadura franquista están en los grandes Archivos Históricos Nacionales, tanto los dependientes del Ministerio de Cultura, como los del Sistema Archivístico de la Defensa, los Archivos Judiciales y los del resto de la Administración General del Estado. Pero también encontramos fondos documentales susceptibles de formar parte del Censo de Fondos Documentales de la Memoria Democrática en los archivos de carácter regional, los Archivos Históricos Provinciales y los comarcales o municipales. Eso en cuanto a archivos de carácter público, porque entre los de carácter privado, en los de la Iglesia Católica, los de empresas, fundaciones o los puramente privados, familiares o personales, también hay documentación con información al respecto.

Una de las peticiones más reclamadas, tanto por los profesionales de archivo como de las asociaciones de historiadores y memorialistas, es el acceso unificado a los instrumentos de descripción y de búsqueda de todos esos fondos documentales. En tanto se pone en marcha el Centro Virtual de Documentación que establece la LMD, la búsqueda y la localización de los documentos que tanto las víctimas como el resto de la ciudadanía quiera consultar sobre la Guerra de España y la dictadura franquista se facilita mucho a través de varios buscadores online, que lo que hacen es remitir a los archivos que custodian la documentación de donde han obtenido los datos.

De carácter público y dependientes de instituciones de archivo, destacan las bases de datos creadas por el Ministerio de Cultura a partir de los fondos documentales de los Archivos Históricos Nacionales que gestionan, tanto del Centro Documental de la Memoria Histórica, como del Archivo General de la Administración y el Archivo Histórico Nacional, fundamentalmente. Su creación obedece, en buena medida, a la promulgación de la Ley de Memoria Histórica de 2007²⁵, que, si bien no supuso en general un gran

²⁵ Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura, ya derogada. BOE-A-2007-22296.

avance en materia de acceso a la documentación, sí al menos sirvió para generar este tipo de herramientas de búsqueda que, como pronto, ponían de relieve la necesidad de dar a conocer al gran público la existencia de esos fondos documentales sobre la guerra y la represión posterior.

- **Portal de Víctimas de la Guerra Civil y Represaliados del Franquismo**²⁶
Tal y como indica su introducción «Los ciudadanos pueden consultar en este portal una base de datos con las referencias existentes en archivos dependientes del Ministerio de Cultura y Deporte, sustentada en los documentos que reflejan el sufrimiento y la violación de los Derechos Humanos que padecieron nuestros compatriotas durante tan largo periodo. [...] Las referencias del Portal de Víctimas se centran en quienes padecieron expresiones de violencia personal, represión, depuraciones, injusticias y agravios por motivos políticos, ideológicos, religiosos o de otra índole, tanto de los que no eran afines al Movimiento Nacional, como de quienes tampoco lo eran con el gobierno republicano legalmente constituido».

Se trata de la base de datos más ambiciosa y, en cierto modo, omnicomprensiva de los nombres y apellidos que aparecen en fondos documentales de varios archivos²⁷, que permite hacer búsquedas sencillas o avanzadas, por nombre y apellidos, que remiten directamente al centro de archivo a donde el usuario puede dirigirse a consultarlos o a pedir una copia. Incluye datos de fondos documentales tan importantes como los de las jurisdicciones especiales de carácter represivo (Tribunales de Responsabilidades Políticas, de Masonería y Comunismo y de Orden Público), expedientes policiales, expedientes de depuraciones, y la denominada «Causa General», entre otros.

- **Militares y miembros de las fuerzas de orden público al servicio de la república (1936-1939)**²⁸

En este caso se trata de una base de datos, obtenidos de los Boletines Oficiales de la época, del personal que en las Fuerzas Armadas obtuvo

²⁶ <<http://pares.mcu.es/victimasGCFPortal/staticContent.form?viewName=presentacion>> [Consulta 15/02/2023].

²⁷ En concreto, el Archivo Histórico Nacional, el Archivo General de la Administración, el Centro Documental de la Memoria Histórica, el Archivo de la Real Chancillería de Valladolid, el Archivo Histórico Provincial de Huesca y también el Archivo de la Asociación de Estudios sobre la Represión en León (AERLE).

²⁸ <<https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/cdmh/bases-de-datos/militares-republicanos.html>> [Consulta 15/02/2023].

un empleo o grado militar de, al menos, suboficial, durante el periodo comprendido entre el 18 de julio de 1936 y el 1 de abril de 1939, así como los que ingresaron como miembros de las Fuerzas de Orden Público o del Cuerpo de Carabineros. Se trata, en todo caso, de una información inicial que luego hay que completar con una consulta posterior a los archivos de referencia.

- **Desaparecidos del Ejército de Tierra de la República Española (1936-1939)**²⁹

Con datos procedentes del fondo del Centro Documental de la Memoria Histórica, que incluye la Pagaduría Secundaria del Ejército de Tierra³⁰, organismo republicano encargado del abono de pensiones extraordinarias por muerte, desaparición o inutilidad, reflejan el proceso de solicitud, reconocimiento y abono de los derechos económicos a los causantes o familiares, en el caso de fallecimiento. Elaboradas por la Sección de Estadística, incluyen datos de filiación personal y militar, la fecha y lugar en que ocurrió la muerte o desaparición, y se utilizaron en los primeros procesos de reparación jurídica y económica que se desarrollaron en los años 80 del siglo pasado³¹.

- **Españoles deportados a Campos de Concentración Nazis**³²

En 2006 se publica el *Libro Memorial. Españoles deportados a los campos nazis (1940-1945)*, editado por el Ministerio de Cultura de España tras las investigaciones de Benito Bermejo y Sandra Checa (2006). Los datos de ese libro, corregidos y aumentados, son los que se han volcado en este buscador, que, de nuevo, hace necesaria una consulta ulterior a archivos concretos.

También el Sistema Archivístico de la Defensa y distintas administraciones públicas de carácter autonómico han puesto a disposición de los usuarios bases de datos de búsquedas de personas, referenciados a documentos de fondos documentales de archivos. Destacamos las siguientes:

²⁹ <<https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/cdmh/bases-de-datos/muertos-y-desaparecidos.html>> [Consulta 15/02/2023].

³⁰ <<http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/12712225>> [Consulta 15/02/2023]

³¹ Ley 37/1984, de 22 de octubre, de reconocimiento de derechos y servicios prestados a quienes durante la guerra civil formaron parte de las Fuerzas Armadas, Fuerzas de Orden Público y Cuerpo de Carabineros de la República. [BOE-1984-24433].

³² <<http://pares.mcu.es/Deportados/servlets/ServletController?ini=0&accion=0&opcion=20>> [Consulta 15/02/2023].

- **Expedientes de Justicia Militar del Tribunal Militar Territorial 1.º**³³
Incluye la identificación de los expedientes judiciales de las Auditorías de Guerra y Tribunales Militares acumulados por el Tribunal Militar Territorial Primero, 1936-1970 (Alicante, Castellón, Valencia, Cuenca, Albacete, Toledo, Badajoz, Cáceres, Segovia, Ávila, Ciudad Real, Madrid), conocidos como «Sumarísimos», depositados físicamente en el Archivo General e Histórico de la Defensa. Está la información disponible en datos abiertos en la web del Archivo y en modo buscador en la de la Biblioteca Virtual de la Defensa³⁴.
- **Lista de reparación jurídica de víctimas del franquismo en datos abiertos del Arxiu Nacional de Catalunya**³⁵
En este caso se trata de una iniciativa similar a la anterior, pero pionera en el tiempo, ya que pone en datos abiertos la información obtenida de los sumarísimos del Tribunal Militar Territorial Tercero de las cuatro provincias catalanas. Incluye apellidos y nombre de las víctimas, sexo, tipo de procedimiento, número de causa, fecha de inicio de la causa, fecha de aprobación de la sentencia u otra resolución, pena impuesta, conmutación o el indulto pedido, personas ejecutadas y la referencia de archivo de los originales que se conservan en el Archivo del Tribunal Militar Territorial Tercero. Responde, además, a una verdadera «política archivística de memoria democrática», ya que surge a partir de una Ley específica sobre reparación jurídica de las víctimas del franquismo³⁶.
- **Documentos de Aragón. Memoria Democrática**³⁷
A través del buscador se pueden localizar documentos textuales, fotografías y testimonios sonoros relacionados con la violencia y la represión, generados en el periodo transcurrido entre 1936 y 1977 y que se conservan en archivos públicos y privados aragoneses, por ejemplo, documentos penitenciarios, expedientes de depuración de funcionarios, de responsabilidades políticas, juicios sumarísimos o testimonios de alteraciones del

³³ <<https://patrimoniocultural.defensa.gob.es/es/centros/archivo-general-historico-defensa/documentos>> [Consulta 15/02/2023].

³⁴ <https://bibliotecavirtual.defensa.gob.es/BVMDefensa/exp_justicia_militar/es/micrositios/inicio.do#> [Consulta 15/02/2023].

³⁵ <<https://anc.gencat.cat/es/detall/noticia/La-llista-de-reparacio-juridica-de-victimes-del-franquisme-en-dades-obertes>> [Consulta 15/02/2023].

³⁶ Ley 11/2017, de 4 de julio, de reparación jurídica de las víctimas del franquismo. [BOE-A-2017-8526].

³⁷ <<http://www.sipca.es/dara/memoriademocratica/index.jsp>> [Consulta 15/02/2023].

3. Archivos, fuentes orales y didáctica

- **Combatientes.es**⁴¹

Una de las páginas pioneras y de las más utilizadas, que hace ya bastantes años comenzó a volcar inventarios mecanografiados de archivos a bases de datos, y a elaborar listados e informes al respecto. Son muy útiles e interesantes sus guías de búsqueda y sus enlaces a recursos, tanto a archivos públicos como a privados y de fundaciones, asociaciones y particulares.

- **Ihr.world**⁴²

Basado más en el derecho de acceso a la información y en el periodismo de datos abiertos, el proyecto encabezado por Concha Catalán se centra en datos referenciados de la guerra civil y el franquismo de forma centralizada y accesible, a partir de conjuntos de datos abiertos de instituciones públicas y privadas, destacando los datos obtenidos de registros civiles. También incluye informes y entradas en su blog dedicados a la búsqueda de víctimas.

- **Todos los nombres. Base de datos de víctimas del franquismo en Andalucía, Extremadura y Norte de África**⁴³

Inspirada en la conocida novela de José Saramago y en la famosa frase de Julia Conesa, una de las conocidas como «Trece Rosas», «que mi nombre no se borre de la historia», su objetivo es poner a disposición del público los datos obtenidos de forma colaborativa de distintas fuentes, no solo archivos, y difundirlos a través del buscador y de informes, artículos y materiales diversos, también de carácter didáctico.

- **Nomes e voces**⁴⁴

Se trata de un proyecto de investigación de las universidades gallegas que desde 2006, antes incluso de la aprobación de la Ley de Memoria Histórica, ya se propuso poner a disposición pública los datos que sustentaban los estudios sobre represión en Galicia durante la guerra y la dictadura franquista. Permite búsquedas sencillas y por diversos criterios y ofrece información sobre la represión sufrida, pero, inicialmente, no remite a los fondos documentales de archivos de origen.

⁴¹ Archivos y documentos de la Guerra Civil Española ¡¡Cómo buscar!! (combatientes.es) [Consulta 15/02/2023].

⁴² <<https://scwd.ihr.world/es/>> [Consulta 15/02/2023].

⁴³ <<https://todoslosnombres.org/busqueda-de-personas/>> [Consulta 15/02/2023].

⁴⁴ <<http://vitimas.nomesevoces.net/gl/buscar/>> [Consulta 15/02/2023].

3. Archivos, fuentes orales y didáctica

- **Combatientes.es**⁴¹

Una de las páginas pioneras y de las más utilizadas, que hace ya bastantes años comenzó a volcar inventarios mecanografiados de archivos a bases de datos, y a elaborar listados e informes al respecto. Son muy útiles e interesantes sus guías de búsqueda y sus enlaces a recursos, tanto a archivos públicos como a privados y de fundaciones, asociaciones y particulares.

- **Ihr.world**⁴²

Basado más en el derecho de acceso a la información y en el periodismo de datos abiertos, el proyecto encabezado por Concha Catalán se centra en datos referenciados de la guerra civil y el franquismo de forma centralizada y accesible, a partir de conjuntos de datos abiertos de instituciones públicas y privadas, destacando los datos obtenidos de registros civiles. También incluye informes y entradas en su blog dedicados a la búsqueda de víctimas.

- **Todos los nombres. Base de datos de víctimas del franquismo en Andalucía, Extremadura y Norte de África**⁴³

Inspirada en la conocida novela de José Saramago y en la famosa frase de Julia Conesa, una de las conocidas como «Trece Rosas», «que mi nombre no se borre de la historia», su objetivo es poner a disposición del público los datos obtenidos de forma colaborativa de distintas fuentes, no solo archivos, y difundirlos a través del buscador y de informes, artículos y materiales diversos, también de carácter didáctico.

- **Nomes e voces**⁴⁴

Se trata de un proyecto de investigación de las universidades gallegas que desde 2006, antes incluso de la aprobación de la Ley de Memoria Histórica, ya se propuso poner a disposición pública los datos que sustentaban los estudios sobre represión en Galicia durante la guerra y la dictadura franquista. Permite búsquedas sencillas y por diversos criterios y ofrece información sobre la represión sufrida, pero, inicialmente, no remite a los fondos documentales de archivos de origen.

⁴¹ Archivos y documentos de la Guerra Civil Española ¡¡Cómo buscar!! (combatientes.es) [Consulta 15/02/2023].

⁴² <<https://scwd.ihr.world/es/>> [Consulta 15/02/2023].

⁴³ <<https://todoslosnombres.org/busqueda-de-personas/>> [Consulta 15/02/2023].

⁴⁴ <<http://vitimas.nomesevoces.net/gl/buscar/>> [Consulta 15/02/2023].

Terminamos este apartado refiriéndonos al aún más notable proyecto que ha aunado últimamente los citados hasta ahora bajo la denominación común de [Buscar.Combatientes.es](https://buscar.combatientes.es), como buscador de represaliados de la guerra civil española, que unifica en una sola web⁴⁵ las búsquedas en las bases de datos públicas y privadas reseñadas y algunas más, agrupando resultados, identificando y relacionando familiares, normalizando erratas y grafías confusas mediante algoritmos y mejorando la indexación de los registros de las distintas fuentes. Podemos decir sin temor a equivocarnos, que el camino que debe seguir el Centro Virtual de Información del CDMH está ya bien trazado gracias a iniciativas como esta.

Documentos de archivo como herramientas pedagógicas. Estado de la cuestión y perspectivas comparadas

Haciendo autocrítica como profesión, tenemos que reconocer los que nos dedicamos a la gestión de documentos y archivos en España que nos hemos preocupado más siempre de cuestiones de identificación, ordenación, organización, control, descripción, conservación y acceso a la información que contienen los fondos documentales de los archivos que de su difusión; y la mayoría de las veces, esta se reduce, por un lado, a la digitalización y publicación online de descripciones e imágenes de documentos, o a la organización de visitas guiadas a los centros de archivo.

Muy pocas veces, aunque existan honrosas excepciones, como veremos, hemos dedicado tiempo, esfuerzos y recursos a preparar actividades educativas a partir de esos documentos de archivo; y muchas menos a hacerlo como herramienta para garantizar la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas de violaciones de derechos humanos y de crímenes de lesa humanidad, como ocurre con las personas que sufrieron persecución y represión durante la Guerra de España y la dictadura franquista.

No podemos, ni mucho menos, equipararnos en este sentido a países de nuestro entorno, tales como Francia⁴⁶, Reino Unido o los Estados Unidos de América, en los que disponen de completos servicios pedagógicos en

⁴⁵ <<https://buscar.combatientes.es/>> [Consulta 15/02/2023].

⁴⁶ Un estudio sobre el pionero Servicio Educativo de los Archivos Nacionales Franceses en Alonso, Barret y Quelle (2011, pp. 9-23). Son destacables las actividades en ese centro sobre los refugiados españoles en Francia: <<https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/es/web/guest/republicanos>> [Consulta 15/02/2023]. En los Archivos Nacionales del Reino Unido, interesantes las unidades didácticas temáticas que ofrecen: <<https://www.nationalarchives.gov.uk/education/sessions-and-resources/?resource-type=themed-collection>>. [Consulta 15/02/2023]. Resultan

sus archivos nacionales. Una de las razones que no podemos desarrollar aquí es, seguramente, la tan flagrante como inconveniente inexistencia de un Servicio Nacional de Archivos equiparable a aquellos. En ninguno de los Archivos Históricos Nacionales, tanto los dependientes del Ministerio de Cultura como los del Ministerio de Defensa, existen departamentos ni actividades de carácter pedagógico o didáctico.

Afortunadamente, el Arxiu Nacional de Catalunya⁴⁷, el Archivo del Reino de Galicia⁴⁸ y el Archivo Real y General de Navarra⁴⁹ sí ofrecen unidades didácticas, algunas relacionadas con la guerra y la dictadura en España. También en algunos Archivos Histórico Provinciales⁵⁰ e incluso en municipales, aunque en estos últimos casos nos tememos que ese trabajo ha podido ser resultado más del interés y la iniciativa personal o colectiva de los responsables de los archivos que del impulso institucional y político que sí podemos advertir en el caso de los archivos de carácter regional.

Las potencialidades de las actividades didácticas en los archivos o con documentación de archivos son evidentes, y así lo demuestra la cantidad y la calidad de las unidades y propuestas didácticas que se han presentado en este congreso, sobre todo y especialmente las dedicadas al fomento del conocimiento y la comprensión de lo acontecido en la historia de España durante la guerra, la dictadura y la represión franquista, basadas en el análisis y el estudio de documentación de archivo.

Conclusiones. Taller de archivos y derechos humanos

A instancias de la organización del congreso, y para incluirlo como actividad práctica del mismo, se nos propuso a varias personas archiveras de distintas instituciones que prepararíamos y desarrolláramos un taller práctico de archivos para realizar con alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Decidimos que teníamos que centrarnos en la relación entre Archivos y

también interesantes los talleres didácticos que ofrece el NARA en los Estados Unidos: <<https://www.docsteach.org/>> [Consulta 15/02/2023].

⁴⁷ Servei Didàctic de l'Arxiu Nacional de Catalunya: <<http://sdanc-recursos.blogspot.com/>> [Consulta 15/02/2023].

⁴⁸ Investiga en el archivo: la vida en la Galicia del siglo XVIII. Archivos de Galicia (xunta.gal) [Consulta 15/02/2023].

⁴⁹ Didáctica en el Archivo Real y General de Navarra: <http://www.navarra.es/home_es/Temas/Turismo+ocio+y+cultura/Archivos/Archivos/Archivo+General+de+Navarra/Historia/Didactica.htm#bloque4> [Consulta 15/02/2023].

⁵⁰ Ejemplar el Aula Didáctica del Archivo Histórico Provincial de Alicante: <<https://ceice.gva.es/es/web/archivo-historico-provincial-alicante/aula-didactica>> [Consulta 15/02/2023].

Derechos Humanos, y ver cómo es la práctica diaria con documentos que fueron creados para o a partir de los procesos represivos de la guerra y la dictadura franquista.

Partimos de una explicación inicial de qué son los archivos, qué los documentos de archivo, sus características, cómo se gestionan, cómo se accede a ellos y cuál es la regulación internacional aplicable para su utilización como elementos probatorios de violaciones de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad.

Una vez comprendida la teoría, pasamos a la práctica mediante el análisis en grupo de documentos de series documentales de incautaciones de bienes sindicales, de inscripción de fallecimientos fuera de plazo, listados y fichas de españoles internos en el campo de Gurs y solicitudes de conmutación de pena capital, procedentes de archivos de la AGE, archivos judiciales, archivos militares y archivos regionales.

El alumnado tuvo la ocasión de manejar copias de los documentos originales en las que iban identificando tanto a los productores de la documentación como los procedimientos que reflejaban, sus protagonistas y sus circunstancias. Con la colaboración de los archiveros en tareas concretas de asesoramiento y contextualización pudieron, además, justificar por qué esa documentación que en su momento sirvió para gestionar y controlar la represión y el control social sobre la población en una dictadura, con el tratamiento archivístico adecuado pueden convertirse en valiosas pruebas para justificar la condición de víctimas, y también de victimarios, de las personas que aparecían en los textos.

La sensación final tanto de quienes impartíamos los talleres como del alumnado y del profesorado con que acudieron es que la experiencia les había parecido muy interesante y muy aplicable a sus clases. Pero también, y quizá eso sea lo más importante, quedaron alumnado y docentes convencidos de que pueden contar con los archivos y con sus profesionales no solo para encontrar recursos en los que apoyar su labor docente o discente, sino también como instrumentos útiles y valiosos, con capacidad de gestionar la información necesaria para cumplir con las obligaciones de verdad, justicia, reparación y no repetición, objetivos principales de cualquier política de memoria democrática.

Algunas consideraciones sobre la utilización de fuentes orales en el aula

David Beorlegui Zarranz

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

Archivo de la Memoria del País Vasco (AHOA)

Quiero agradecer la invitación al congreso y felicitar a la organización por el buen desarrollo del mismo. A continuación, pasaré a exponer brevemente algunas cuestiones de carácter general en torno a las fuentes orales y al campo de la historia oral. Posteriormente, abordaré brevemente las posibilidades que ofrece la historia oral para trabajar en el ámbito de la Educación Secundaria, muy determinado por el auge de las nuevas metodologías activas y el modelo de educación por competencias. Mi argumento principal es que la aplicación de la historia oral en las aulas tiene un enorme potencial educativo por su capacidad de evocar el pasado, activar experiencias sensibles y traducirse en aprendizajes significativos para el alumnado.

¿Qué es la historia oral?

Pese al entusiasmo suscitado en los últimos años por la práctica de la historia oral, actualmente persiste una extendida creencia, errónea a mi juicio, que identifica la historia oral exclusivamente con la realización de entrevistas. Para esta visión, la construcción de fuentes orales es una técnica auxiliar de la historia, que nos permite cubrir huecos y llegar a donde no llegan los archivos. Más recientemente, se ha planteado también como una metodología basada en la realización de entrevistas, con una serie de herramientas. Este planteamiento sigue teniendo un sesgo muy utilitarista que es preciso desterrar, en mi opinión, para poder asignar a la historia oral el lugar que merece en la investigación histórica y docente, poniendo en el centro de nuestra atención el territorio cambiante, elusivo y necesariamente complejo de la subjetividad, la memoria y la experiencia humanas.

La historia oral, tal y como se plantea a día de hoy, es un campo de estudios interdisciplinar centrado en la creación, el análisis y la preservación de fuentes orales. La metodología que se desarrolla en este campo es eminentemente cualitativa y tiene en el centro a la realización de entrevistas, posteriormente accesibles a terceros. El objetivo de una entrevista no es sólo realizar una determinada investigación o unidad didáctica del aula, sino que implica grabar, codificar, archivar, catalogar y hacer accesibles las entrevistas al público de acorde con unas pautas consensuadas por la comunidad de practicantes de historia oral, que incluye a académicos/as, docentes, archiveras, artistas y personas que, en general, están interesadas en la democratización y en la gestión colectiva del pasado. La memoria, por tanto, no es un ingrediente más, un almacén del que sacamos datos más o menos evocadores en relación al pasado, sino que se constituye en el verdadero objeto de estudio de la historia oral. Situando a la memoria en el centro del análisis, las fuentes orales permiten comprender, en expresión de Michael Frisch, «cómo la gente conecta su experiencia y su contexto social, cómo el pasado deviene parte del presente, y cómo la gente lo emplea para interpretar sus vidas y el mundo que les rodea».

La historia oral tiene una comprensión «desde abajo» de los procesos históricos, que pone en el centro de los relatos las acciones, expectativas y frustraciones de «la gente corriente» y los actores y actrices históricos concretos, apostando decididamente por una historia crítica, inclusiva y sensible a los problemas del pasado y del presente. En ese sentido, la construcción de fuentes orales asume, de modo más o menos implícito desde su popularización en el ámbito docente, un compromiso y un posicionamiento con la gente corriente y con colectivos históricamente discriminados, haciendo especial hincapié en que las experiencias de esas personas son relevantes para el estudio y la comprensión del pasado. A la par que encara el pasado con una óptica renovada y una mirada crítica, la práctica de la historia oral incide directamente sobre el presente, dotando de visibilidad y de protagonismo a los sujetos y experiencias que han ocupado apenas una nota al pie o han estado al margen de los relatos históricos. La renovación que se propone, en ese sentido, implica incorporar distintas experiencias, expectativas y aproximaciones al pasado, que pasa a ser un bien común y un patrimonio de todos los ciudadanos y ciudadanas. Esta democratización del pasado, la llamada historia pública, implica también acabar con la consideración del pasado como un monopolio de los historiadores e historiadoras. En ese sentido, las fuentes orales y la historia oral forman

parte de un movimiento social, enfatizando el compromiso con los sectores históricamente desfavorecidos y orientado a descubrir nuevas dimensiones del pasado que han permanecido como desconocidas, ignoradas intencionalmente o relegadas inconscientemente a los rincones más ignotos de la memoria colectiva.

Centrándonos en la docencia y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción de fuentes orales es un proceso que, en sí mismo, está investido de un gran valor pedagógico, a la par que ofrece múltiples incorporaciones y planteamientos en el actual modelo educativo, basado en el auge de las nuevas metodologías activas y la adquisición de competencias. Desde el punto de vista de los contenidos, y al hilo de la recién promulgada Ley de Memoria Democrática, la buena práctica de la historia oral ofrece un acercamiento incomparable al pasado reciente, desde una perspectiva que estimula la curiosidad y la participación del alumnado y un abordaje sensible a problemáticas relacionadas con los derechos humanos. Perspectiva, en definitiva, muy distinta a la que ha primado durante las últimas décadas, caracterizada por la memorialización acrítica de contenidos y una escasa o nula problematización de los episodios de violencia y de injusticia histórica que han tenido lugar en este país, cuyos efectos se prolongan hacia el presente. Me refiero, concretamente, a las heridas generadas por el golpe de estado de 1936, a la oprobiosa realidad de la dictadura militar de Franco y a algunos espectros y legados siniestros del período postdictatorial abierto tras la muerte del dictador, aspectos, todos ellos, que parecen gravitar con especial fuerza en estos días, a modo de reacción contra el avance de los movimientos memorialistas.

Quienes tenemos o hemos tenido contacto con la realidad de los centros educativos sabemos que los contenidos alusivos a estas etapas de nuestro pasado han sido sistemáticamente descuidados en el currículo escolar, limitados a unos breves apuntes al final del curso, de carácter acrítico y despolitizado. En algunos casos, los textos de estudio adoptan un cierto tono edulcorado y grandilocuente en relación a la exitosa modernización de la sociedad española o los logros de nuestra democracia, mostrando una nula sensibilidad con los crímenes cometidos por la dictadura y por sus herederos políticos, o por aquellas personas que optaron por comprometerse con un futuro mejor y distinto al ofrecido por la dictadura. Así, se trata no sólo de favorecer miradas sensibles a la violencia y la persecución experimentada por distintos colectivos (represaliados políticos, mujeres, poblaciones rurales, pueblo gitano...), sino también de poner de relieve la

búsqueda de agencia en contextos adversos, la conformación de resistencias y el compromiso con la igualdad y con la justicia, aspectos poco conocidos y de gran relevancia histórica y ética, que también formaron parte de la experiencia de ese tiempo.

La construcción de fuentes orales, incidiendo en el potencial emancipador de la práctica educativa, permite amplificar las voces de quienes aportaron por conseguir un país más justo y libre del yugo de la dictadura, devolviendo la palabra a quien luchó por ella o le fue negada, contribuyendo así a la conformación de un relato histórico más rico en ejemplos y referentes de personas comprometidas con la transformación social y con su tiempo. A la par que ofrece profundas herramientas de análisis crítico y que revela el valor de la empatía como parte del aprendizaje significativo, la escucha de los relatos y la indagación en los recuerdos revelan el valor de lo pequeño, la dimensión política del gesto cotidiano, la incapacidad del poder de controlarlo todo, los pequeños intersticios y fisuras de la malla política y social, por tupida, controlada y disciplinaria que esta sea. Esas presiones inherentes a todo contexto histórico no pueden entenderse al margen de las resistencias, ambivalencias y desórdenes que la acompañan, desafiando las hegemonías políticas y culturales del momento. El estudio de la subalternidad y de las periferias de los núcleos del poder, en ese sentido, permite comprender mejor lo que ocurre «en el centro» de los procesos políticos, económicos y culturales, esto es, nos lleva de la pregunta por los hechos, a la pregunta por el significado que estos tuvieron en su momento, y el modo en el que conectan y son recreados en el presente.

Desde el punto de vista procedimental, la historia oral ofrece una metodología única que permite que sean los y las estudiantes quienes se impliquen en la producción de fuentes, introduciéndose además en las principales vicisitudes de la investigación histórica y familiarizándose con aspectos tales como la búsqueda y selección de información, el análisis comparado de fuentes y el conocimiento de las características específicas de cada documentación (oral, visual, escrita...). Además de familiarizar al alumnado con la labor historiadora acometiendo una investigación real y bien diseñada, los alumnos y alumnas aprenden a diferenciar las distintas fases que componen un proyecto de historia oral y cómo proceder en cada una de ellas. Este carácter procesual sirve para dar a conocer las pautas, tareas y resoluciones a adoptar en distintos momentos de su propia investigación (antes, durante y después de las entrevistas). Al requerir de una grabación de calidad para el análisis de la entrevista, la práctica de la historia oral

implica la adquisición de toda una serie de habilidades técnicas, en lo que atañe, por ejemplo, al manejo y uso de grabadoras y/o cámaras de vídeo o al traslado y manejo de información en distintos soportes informáticos. Cabe destacar, en último lugar, la adquisición de toda una serie de habilidades específicas de tratamiento de información, como son la transcripción, codificación, catalogación y archivo de los materiales creados durante el transcurso de la actividad o proyecto.

El punto de vista actitudinal es quizás el más destacado en el trabajo con fuentes orales en el aula. Tal y como planteó la fallecida historiadora argentina Dora Schwarztein, ofrece «una herramienta privilegiada para aproximar a los estudiantes a las prácticas y representaciones de los actores históricos concretos», lo que convierte a la historia oral en «una parte indispensable de cualquier programa dirigido a estudiar el pasado siglo veinte», y por extensión, el veintiuno. Al situar a las personas en el centro del análisis histórico, la historia oral aboga por visibilizar y por recuperar la agencia de los hombres y de las mujeres en el devenir histórico, la importancia de la «gente corriente» en el desarrollo de la sociedad, y su capacidad de incidir en el curso de los eventos que ocurren, así como la capacidad de esos acontecimientos de afectar a la vida de los que los experimentan directamente. Así, en tanto que agentes mnemónicos y protagonistas de una historia que aún está por escribir, el alumnado adquiere un compromiso con su propio tiempo, convertido en receptor y futuro transmisor o transmisora de un pasado que sienten como propio y que comparten con otros. Por último, dentro de esta mirada centrada en las competencias, el proceso de construcción de fuentes orales destaca también por la adquisición y el desarrollo de competencias blandas, como la creatividad, la iniciativa, la mejora de las habilidades interpersonales, la empatía, la escucha activa, el intercambio de opiniones, el sentido cívico, el espíritu cooperativo o la adquisición de una ética de iguales basada en el respeto y en el cuidado mutuos. Entre sus principales características está la dignificación de las personas mayores, grandes olvidadas de la sociedad, convertidas en expertas en la historia de su propia vida, a partir del derecho que asiste a cualquier persona a contar su historia en los términos que considere oportunos.

A día de hoy —y este encuentro es buena prueba de ello— la historia oral viene disfrutando de una gran popularidad y receptividad por parte de las instituciones educativas, pero no ha venido acompañada, todavía, de una reflexión conjunta en torno a los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos, emplazando a la historia oral en una encrucijada formada por

distintos modelos de innovación pedagógica. En un panorama muy determinado por el auge de las metodologías activas y los modelos de innovación didácticos de tipo colaborativo, integrados y basados en experiencias y en estudios de caso, puede afirmarse que es una metodología infrautilizada en las aulas, pues ofrece una gran multiplicidad de encajes y tratamientos para trabajar nuestro pasado reciente.

Dadas sus características, eminentemente prácticas y no basadas en conocimiento especializado, es también una práctica explícitamente recomendada para el trabajo con estudiantes con poca motivación, problemas de autoestima o dificultades para el aprendizaje. También ofrece una valiosa herramienta para reforzar la convivencia, la cohesión y el entendimiento entre los distintos miembros de la comunidad educativa, al favorecer el establecimiento de redes y de canales entre distintos centros educativos, la creación de comunidades de aprendizaje de tipo intercultural e intergeneracional y la implementación de cambios sistémicos, profundos y duraderos en los modelos de escuela y de aprendizaje. Haciendo de la entrevista el centro del trabajo en el aula podemos trabajar también a modo de proyecto, familiarizando al alumnado con las distintas fases de construcción, catalogación e interpretación de las fuentes.

Uno de los aspectos cruciales y más significativos del trabajo con fuentes orales es la realización de entrevistas, situadas en el centro del proceso investigador. Las entrevistas de historia oral permiten acceder a lo que Alessandro Portelli denomina «el corazón humano de la historia» (Portelli, 1989), y examinar los efectos que tienen los acontecimientos en las vidas de las personas. Estos encuentros producen un impacto considerable y duradero en los y las adolescentes, en un momento clave de la formación de su identidad social e individual. Se trata de que los alumnos y alumnas que participan del proyecto de la historia oral en el aula sean los y las protagonistas de su propio aprendizaje y descubran cómo el pasado afectó y fue incorporado por las personas de su entorno. El objetivo principal no es recabar y memorizar datos, sino introducir una reflexión, invitar a pensar históricamente y propiciar un análisis complejo del impacto de determinados eventos o problemáticas en la comunidad en la que viven. En sí misma, la entrevista que precede a la construcción de fuentes orales es un evento comunicativo único e irrepetible. Está investida de un gran valor pedagógico por su alto impacto emocional, asegurando así una transmisión e incorporación afectiva del pasado, un aprendizaje verdaderamente sensible, incorporado y significativo.

Las posibilidades pedagógicas que ofrece la construcción de fuentes orales en el aula se ven incrementadas si ponemos en relación sus presupuestos teóricos y metodológicos con los propios de la denominada «sostenibilización curricular». El proceso de construcción de fuentes orales parte del entorno inmediato del/la estudiante y permite que adquiera una mayor comprensión de los cambios que han tenido lugar en el lugar que habita, construyendo un conocimiento que va de lo local a lo global, a modo de círculos concéntricos, permitiendo trabajar con distintas escalas espacio-temporales y niveles de análisis interrelacionados (que van de lo concreto a lo abstracto, de lo general a lo particular, de lo local a lo global, del pasado al futuro, etc.). Como señalé anteriormente, la historia oral surge de la necesidad de sumar al análisis histórico las experiencias de aquellas personas que han sido ignoradas, invisibilizadas o marginadas por distintos motivos, mostrando un compromiso inequívoco con la defensa de los derechos humanos y de los sectores históricamente desfavorecidos. El trabajo con fuentes orales, en ese sentido, orienta el aprendizaje del alumnado hacia una progresiva toma de consciencia que alimente a su vez un cambio consecuente hacia sociedades más justas y sostenibles, caracterizadas por la ética del cuidado y de la justicia y la solidaridad entre distintos colectivos y generaciones.

En definitiva, podemos afirmar que la práctica continuada con fuentes orales en el aula refuerza los denominados cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, hacer, ser y vivir juntos, como parte de un planteamiento educativo que sitúa al ser humano en el centro de sus análisis y enfatiza su conexión con otros. Todo ello tiene un elevado componente integrador, dado que tanto docentes como discentes experimentan una transformación que tiene su origen en la introducción de la palabra ajena en el aula. En ese sentido, destaca también el desarrollo e incorporación de las llamadas competencias para la vida, abordando los procesos de envejecimiento y de enfermedad como parte intrínseca de la vida, aprendiendo a tratar con respeto a las personas mayores y analizando las reflexiones que comparten en sus últimas etapas de su ciclo vital.

El hecho de que las fuentes orales sean creadas mediante procesos colaborativos se antoja particularmente adecuado para fomentar una verdadera ecología de saberes que desemboque en una construcción dialógica del conocimiento histórico. En ese sentido, la práctica de la historia oral es una herramienta idónea para favorecer encuentros, diálogos y sinergias entre distintas personas sin importar su generación, género, clase social o

etnia, lo que se traduce en una mejora del entendimiento y en el refuerzo de los vínculos entre distintos miembros de la comunidad educativa. La asunción de distintas perspectivas y posiciones subjetivas que coexisten en un determinado momento histórico convierte a la historia oral en un poderoso recurso para la educación en la diversidad, siendo este un punto esencial de los proyectos educativos de los centros. En el marco de una sociedad cada vez más plural y más compleja, las fuentes orales permiten incluir distintas interpretaciones de un mismo acontecimiento o proceso histórico, someter el pasado a debate e incorporar experiencias que, no por poco conocidas, dejan de merecer consideración y respeto. Se trata, en resumen, de favorecer desde los centros escolares una construcción polifónica, colectiva, colaborativa y no androcéntrica de los relatos sobre el pasado.

La creación de archivos es otra fase crucial que asegura que el trabajo del alumnado retorna a la comunidad, al convertir la suma de memorias individuales en una memoria histórica que, cuidadosamente archivada, es accesible a las personas interesadas en conocer el pasado de su localidad. La construcción de colecciones significativas de testimonios mediante los centros, que puedan verse incrementadas en futuros cursos, permite dignificar esas historias y convertirlas en parte de un patrimonio común y de tipo inmaterial, que hay que conservar, nutrir y conservar, para asegurar su preservación y futura transmisión a las nuevas generaciones. Para ello, podemos familiarizar al alumnado con aspectos éticos y legales relacionados con la realización de entrevistas. Cuando forma parte de un proyecto ambicioso y sostenido en el tiempo, la construcción de fuentes orales reconecta al centro con la sociedad y tiene un efecto multiplicador en la creación de archivos. Conviene, por otra parte, que el trabajo con fuentes orales implique también algún tipo de actividad final que permita un retorno de la actividad o investigación a la comunidad de destino, bien sea en forma de presentación en la plaza pública, exhibición, homenaje o cualquier otro tipo de evento dirigido a agradecer, dignificar y retribuir simbólicamente a las personas que han colaborado con el proyecto.

No quería concluir sin destacar, en último lugar, la potencialidad de la historia oral como una metodología cualitativa dirigida a obtener una gran cantidad de conocimiento relativo a la esfera subjetiva, y contemplada, más específicamente, como un terreno privilegiado para el estudio de las identidades de género. Situada en la intersección entre lo público y lo privado, entre lo personal y lo político, la historia oral reveló hace décadas que las definiciones que las entrevistadas usaban para referirse a su proceso de

emancipación diferían sustancialmente de las manejadas por parte de la disciplina histórica. El trabajo con fuentes orales ofrece la posibilidad de introducir las biografías de las mujeres en los relatos históricos y de enfatizar su labor crucial como agentes fundamentales de la vida social y cultural de los barrios y los pueblos. También permite acercar al alumnado a procesos de empoderamiento y transformación subjetiva que ponen de manifiesto la existencia de distintos modelos de feminidad y de masculinidad, poniendo de manifiesto la historicidad del orden de género y desvelando, así, toda una serie de lógicas de dominación que mutan y se adaptan en el tiempo.

Además de construir fuentes accesibles a terceros, la historia oral tiene una gran capacidad para revelar la dimensión histórica de la subjetividad humana y el rol activo de la memoria en la construcción colectiva del pasado. Así, como planteó magistralmente Alessandro Portelli hace más de treinta años, las fuentes orales nos dicen «no sólo lo que hizo la gente, sino lo que deseaba hacer, lo que creía estar haciendo y lo que ahora creen que hicieron» (Portelli, 1991, p. 42).

Entre los posibles temas a trabajar, destacan las distintas formas de represión que se han dado en el contexto dictatorial y postdictatorial, pero también el silenciamiento de las mujeres y de otros sujetos. Y, por supuesto, todo lo relativo a la agencia y a la resistencia de esos colectivos, su enfrentamiento abierto y decidido con la injusticia.

Los resultados positivos de cara a su entorno y la cohesión social se ven incrementados todavía más si se organiza una actividad final en la que se retornen resultados a la comunidad en forma de presentación, exhibición, o cualquier otro tipo de evento público que permita invitar a personas que han participado del proyecto y no suelen estar presentes en el entorno escolar (muy especialmente las personas mayores).

Relatoría de comunicaciones de la mesa 3 (I)

Introducción: historia, memoria y educación

Alfredo Asiáin Ansorena

Universidad Pública de Navarra

Desarrollar la Historia con memoria en la educación plantea retos importantes que han abordado las diecisiete comunicaciones presentadas en la mesa 3, «Archivos, fuentes orales y didáctica».

La disparidad de enfoques en estas propuestas, lejos de ser un demérito, evidencia el gran potencial educativo y didáctico que comporta relacionar estos tres elementos. Se intentará extraer una serie de enseñanzas de todas las comunicaciones, si bien se analizarán más detalladamente diez de ellas.

En efecto, el acercamiento educativo a una historia con memoria ha sido dispar, porque depende del enfoque de la historia y de la concepción del concepto de memoria empleados.

En este sentido, algunas comunicaciones se han centrado directamente en la memoria histórica, más aún tras la promulgación de la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Sin embargo, otras han manejado acercamientos más generales, alineados bien con una memoria colectiva o compartida (Halbwachs, 1992a), bien con una memoria biográfica individual asociada a las historias de vida y a la historia oral (Thompson, 1988).

La primera conclusión educativa que se puede obtener es que todos estos enfoques son válidos, y quizás complementarios, para captar la importancia de trabajar la memoria en el aula.

Como especialista, me gustaría profundizar en este aspecto, dado que la investigación sobre la memoria (así, sin adjetivos todavía) ha experimentado un auge sin precedentes en estos últimos años impulsada por el avance científico en las neurociencias, por las políticas de la memoria restaurativa surgidas como consecuencia del final de regímenes totalitarios y traumáticos, pero también por su papel medular en la construcción de la identidad y de la cultura.

Programar proyectos sobre la memoria en el aula, por tanto, es una oportunidad pedagógica que se puede abordar interdisciplinariamente, y con fines u objetivos más amplios y transversales que el estudio directo y focalizado de la memoria histórica (o democrática, como la denomina la Ley 20/2022). Este acercamiento indirecto es por el que han optado algunas de las comunicaciones, buscando la interiorización del concepto de memoria en el alumnado, potenciando el uso de fuentes orales y/o facilitando el encuentro intergeneracional. En muchos de estos casos la dinámica de los proyectos ha provocado que los alumnos y alumnas se toparan con la realidad lacerante de la memoria traumática, casi como un aprendizaje por descubrimiento, cuando entrevistaban o interactuaban con personas de su círculo próximo.

Posiblemente, en aras de una educación verdaderamente transformadora, los proyectos de centro deberían escalonar estos acercamientos progresivos a lo largo de la escolarización, en un itinerario pedagógico que contemplara, sin duda, el trabajo explícito y focalizado de la memoria histórica traumática.

Este itinerario debería ser interdisciplinar, partiendo de la facultad humana de la memoria, porque sus soportes y lenguajes son múltiples, si bien el protagonismo recaería en el ámbito de las Ciencias Sociales y, en concreto, en las asignaturas de Historia, en las que recorrería una historia social (nuevos sujetos de una historia con memoria) y trabajaría explícitamente la memoria histórica o democrática.

El objetivo irrenunciable es alcanzar un aprendizaje significativo y un desarrollo competencial en el alumnado, haciéndolo transitar por distintas fases de acercamiento a la memoria que, en estas breves líneas, solamente esbozaremos, porque requiere un debate más pausado. Así, la memoria como facultad humana debe ser comprendida en su triple dimensión de proceso cognitivo, de práctica semiótico-discursiva y de producto de esa práctica, como resume Ricaurte (2014).

En primer lugar, como proceso cognitivo (semiosis) que involucra, por una parte, la codificación, el procesamiento y el registro de información, y por otra, su decodificación (recuperación e interpretación de esos registros). Es decir, el alumnado debe interiorizar que la memoria, como facultad humana responsable de la producción y reproducción del sentido, debe ser analizada en sus condiciones de producción, circulación y recepción (Ricaurte, 2014).

En esta primera fase del itinerario didáctico, por tanto, la enseñanza-aprendizaje de la memoria debe insistir en la metacognición de esta facultad y sus principales características. El alumnado debe captar, por ejemplo, el

«presentismo» de su memoria, porque es «un relato autobiográfico en marcha» compuesto de saberes y conductas aprendidos, recuerdos y olvidos, que moldea su identidad (Damasio, 2010; Rojas, 2012). Aprender también que ese relato autobiográfico mental es único e íntimo, en una introspección que le permitirá identificar sus propios silencios, contradicciones y autojustificaciones. Por último, debe interiorizar tanto el concepto de memoria imaginativa o creativa como el de memoria inducida. La reflexión sobre qué recuerdan de su primera infancia, afectada por la amnesia infantil hasta los tres años, puede ser una actividad muy clarificadora al respecto.

Tras esta fase previa, necesaria para desarrollar su espíritu crítico, en segundo lugar, se abordará la memoria como práctica semiótico-discursiva. Empezar desde sus propias producciones escritas autobiográficas los enfrentará a los conceptos y dificultades propios del llamado «pacto autobiográfico» de interpretación (Lejeune, 1975), a los grados de verdad / verosimilitud de los relatos (autobiografía, autoficción, ficción...), al concepto de verdad y falsedad/falsificación, a las limitaciones de la memoria, en fin, a todas las peculiaridades de este género narrativo (Ricoeur, 1999; Ricoeur y Neira, 2003; De Man y Lynch, 1990). De igual modo, se puede experimentar con otros lenguajes y soportes, con el objetivo último de que aprecien el trayecto antropológico bidireccional entre lo individual y lo social, toda vez que el discurso de la memoria es una práctica individual (memoria individual) que se comparte (Lowenthal, 1998) y, a través de la intersubjetividad compartida, se constituye en memoria colectiva (Halbwachs, 1992a).

Hay que tener en cuenta que, desde el punto de vista de los portadores, actores, testigos y/o víctimas, la memoria es una construcción integral o *continuum*, por lo que muchas clasificaciones son más heurísticas que reales (Ricaurte, 2014, p. 44). Por esa razón, las comunicaciones presentadas han propuesto acercamientos a la memoria como práctica histórica (memoria histórica), pero también como práctica sociocultural (memoria cultural), más cercana a una antropología de la memoria (Candau, 1996).

En tercer lugar, la memoria se puede estudiar desde los productos que origina en el proceso de transmisión, que no siempre son discursos o textos verbales, sino también complejos artefactos semióticos multimediales, multimodales y multisensoriales (Assmann y Czaplicka, 1995). Ambos aspectos, organización social del proceso de transmisión y medios empleados, afectan a la memoria (Burke, 2000), porque lo que se transmite no es información, sino procesos ideológicos e identitarios complejos y evolutivos (Candau, 1996).

Partiendo de estos tres factores previos y más interdisciplinarios, una historia con memoria aspira a ser una historia social (Kocka y Millán, 2002), una historia polifónica (Burke, 2000) y, por supuesto, una historia oral (Thompson, 1988). En este marco se inscriben varias comunicaciones en las que el foco se ha puesto en la creación, análisis y/o preservación de fuentes orales provenientes de nuevos sujetos históricos. La utilización de fuentes vivas de la memoria en las que el alumnado entra en contacto con personas de su entorno próximo es, en sí misma, una práctica transformadora por su impacto emocional, por la asunción de la diversidad, y por la empatía histórica y el compromiso ético que pueden despertar.

Además, el encuentro directo con los sujetos que producen los testimonios sobre el pasado potencia un mejor conocimiento de las clases sociales subordinadas, cuando no invisibilizadas, y de las estructuras e instituciones que las condicionan en un contexto histórico (Burke, 2000).

Estos proyectos de historia oral presentados en la mesa 3, en su diversidad, comparten aprendizajes significativos, porque el alumnado es protagonista y descubre, a través de las personas de su entorno, cómo fue el pasado, además de establecer lazos interculturales e intergeneracionales de gran valor educativo.

Asimismo, la construcción de estas fuentes orales implica una metodología activa y participativa, así como la adquisición de valiosas competencias clave y habilidades técnicas y comunicativas. Metodológicamente, son principalmente historias y relatos de vida, o testimonios orales de entrevistas enfocadas (Ruiz Olabuénaga, 2012), en las que la memoria se muestra espontánea, con menor elaboración que otras fuentes (memorias, cartas, diarios, crónicas, autobiografías, etc.).

Difieren, no obstante, porque utilizan principalmente tres enfoques distintos de aproximación a la memoria colectiva: un enfoque sociocultural, más antropológico, para entrevistar a los portadores de patrimonio cultural inmaterial; otro histórico-social, para hacerlo con los testigos vivos del pasado; y un último enfoque, más concreto, centrado en las víctimas del pasado traumático.

Como se ha dicho, la memoria de cada uno de esos sujetos, sin embargo, es una sola, por lo que los proyectos que empezaron con un enfoque más amplio se encuentran frecuentemente con los testimonios de ese pasado traumático. Lo valioso, en esa situación de aprendizaje buscado o sobrevenido, es la calidad de la reflexión, a partir del análisis complejo que se propicia.

Partir de esa transversalidad de la memoria colectiva, exige clarificar términos importantes en cualquiera de esos tres enfoques. Por ejemplo, la diferenciación precisa en las entrevistas, en cuanto a voluntariedad, entre recordar, olvidar, rememorar y silenciar. O la valoración del carácter del testimonio biográfico, compartido o no por la comunidad, que afecta a su consistencia y fiabilidad. Como explica Halbwachs (1992b), rememorar es definir el papel que cumple el pasado a la hora de encarar el presente y el futuro. El relato de la memoria colectiva cambia si el poder se ha ejercido o se ha sufrido. En este último caso se vive como un duelo o un síndrome (Rousso, 2012; 2014), como una presión constante que anhela expresarse, como un acto de rebeldía ante la represión sufrida.

Que el alumnado capte la significación de esos olvidos y silencios, bien porque sea un valor superado que ya no construye la identidad compartida, o bien porque acarrea una culpa o vergüenza en la construcción social desde un punto de vista ético o político, se puede conseguir en proyectos con los tres enfoques, incluso con la memoria asociada al patrimonio cultural inmaterial, que también tiene que ser respetuosa con los derechos humanos y con otras comunidades (UNESCO, 2003).

Estos relatos del pasado tienen que satisfacer ciertas exigencias de justificación en el presente, sin atentar totalmente contra la fidelidad o verosimilitud. Recurren, a veces, al ocultamiento de hechos, más que a la falsedad, en un intento de preservar la imagen ideal, la representación social (Moscovici, 2001), que difiere de la reconstrucción fidedigna de los hechos históricos. Estudiar estos usos de la memoria (Rousso, 1991) debe ser uno de los objetivos irrenunciables de una historia con memoria.

Tras este preámbulo común, cada uno de estos tres enfoques busca objetivos diferentes. Las entrevistas de patrimonio cultural inmaterial buscan identificar y registrar los conocimientos compartidos, y evaluar la vitalidad, la evolución y la transmisión de la memoria cultural que define la identidad (Asiáin, 2013; 2016). Los otros dos enfoques invitan a pensar históricamente sobre un periodo histórico del pasado reciente, desde una perspectiva social más general, o centrada en sus episodios más traumáticos.

En este itinerario que se ha trazado para un aprendizaje significativo, un hito imprescindible es la enseñanza de la memoria histórica o democrática, cuyos contenidos históricos de primer orden se ubican en escenarios mundiales, europeos y/o más próximos, como el de la represión franquista. Es preciso trabajarlos generando una didáctica crítica que integre a los nuevos sujetos históricos. Frente a los otros dos enfoques, requiere la incorporación

explícita de la memoria de las víctimas de estos pasados traumáticos en el discurso histórico, en busca de una memoria reparadora que les dé voz y mantenga su legado en la construcción de una memoria democrática crítica y compartida, que asegure su derecho a la verdad, sin olvidos, desmemorias ni equidistancias.

Como contenidos de segundo orden, hay que desarrollar metodologías activas, con las que se puedan desarrollar destrezas cognitivas tan importantes, para la historia y para el alumnado, como la captación de la relevancia histórica; las capacidades de convertir las fuentes en pruebas; de explicar las causas y consecuencias con conciencia histórica; de adoptar una perspectiva histórica que incluya la empatía; o de analizar cambios y continuidades (Seixas y Morton, 2012).

La educación, además de asegurar la transmisión, debe hacer un aprovechamiento didáctico no solamente desde la constatación de la relevancia histórica de este pasado, sino también, de una forma más transversal e interdisciplinar, desde las competencias básicas que aseguran los aprendizajes del alumnado.

Poner el foco en la educación supone repensar ética y críticamente el pasado desde el presente (competencia ciudadana) y aprender de él (competencia personal, social y de aprender a aprender), lo que se traduce, en las competencias históricas, también en un segundo tipo de contenidos, más procedimentales, en los que se incluirían el acercamiento al método histórico, a la investigación y la explicación históricas, y a trabajar sus procesos o destrezas cognitivas.

Pero, y ya en el presente, esta didáctica debe facultar al alumnado para emitir juicios de valor sobre lo ocurrido, impulsando esa dimensión ética irrenunciable de la Historia, que conecta con las competencias básicas de la educación y, por extensión, con los pilares de una sociedad justa, democrática y pacífica, defensora radical de los Derechos Humanos.

Las comunicaciones de esta mesa han querido hacer frente a este reto didáctico diseñando situaciones de aprendizaje con enfoques y estrategias diferentes de acercamiento a los centros de interés del alumnado, para que interiorice contenidos históricos de primer y segundo orden.

Por ello, como se ha venido diciendo, a pesar de la heterogeneidad de las comunicaciones, advertimos un sustrato común, que debe abonar el crecimiento de esta didáctica crítica de la memoria: un tratamiento e interpretación de las fuentes, que desarrolla la conciencia histórico-temporal y la interpretación de la narración histórica; el contacto con las personas

(portadores, testigos y víctimas), que promueve la empatía histórica; y el proceso de enseñanza–aprendizaje del pensamiento histórico, incluyendo en él la dimensión ética.

Poner el foco en uno u otro de esos componentes no debe hacernos olvidar los restantes. Quizás lo más adecuado sea, ante un currículo sobrecargado de temario y que se repite en Primaria, Secundaria y Bachillerato, hacer transitar al alumnado por un itinerario de centro como el que hemos esbozado, y donde se integren propuestas y proyectos didácticos de contenido histórico que incidan con mayor énfasis en cada uno de estos tres componentes. Lo relevante será conseguir prácticas verdaderamente transformadoras (Bezemer y Krees, 2015).

Foco en las fuentes⁵¹

Es fundamental y urgente el establecimiento de un diálogo real entre las rigurosas investigaciones históricas y el profesorado para paliar la escasez de transferencia entre el mundo de la investigación y el de la historia enseñada (Ripoll, 2022). Este concepto de la transferencia y de la adaptación didáctica es necesario para que buenas investigaciones, como algunas de las presentadas (Moreno, 2022; Ordás y Pérez, 2022), puedan utilizarse en las aulas.

Los archivos que tengan fondos relacionados con temas de memoria (textos, fotografías, objetos, músicas, cine, etc.) deben ser accesibles (Rosillo y Bustos, 2022), pero también convertirse en agentes educadores. Tienen que ofertar actividades educativas y contar con servicios educativos, de manera similar a lo que se hace en países de nuestro entorno. Esta educación no formal fuera del aula requiere una mediación, un acercamiento. El alumnado debe conocer los archivos generales, acercarse a ellos, y muy especialmente a los locales, porque enriquecerá enormemente sus conocimientos sobre cómo se hace la historia, la crítica de fuentes, además del contacto directo con el documento en formatos y medios muy diversos. Esta multimedialidad de las fuentes, algunas tan interesantes como las fílmicas (Tolgyesi y Pérez-González, 2022), exige una alfabetización multimedial y multimodal previa del profesorado y del alumnado.

⁵¹ Las referencias a las comunicaciones se encuentran al final de la relatoría, y los textos completos pueden consultarse en la publicación digital de las actas, a través del código QR. También son accesibles en la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

En temas de memoria, además, las fuentes orales han sido y continúan siendo una herramienta fundamental para la construcción del saber histórico. Hay archivos orales y repositorios audiovisuales que recogen valiosos testimonios (Díaz-Martínez, 2022; Altadill y Asuncion, 2022).

Acercar al alumnado a los lugares y paisajes de memoria, tanto los más cercanos como los más alejados, contando con el apoyo de las instituciones públicas y de las asociaciones memorialistas más ligadas a cada uno de estos espacios, tiene que ser una actividad educativa fundamental, integrada en las programaciones. Los cementerios, las fosas, los campos de concentración, las prisiones, las stopelsteiner, etc. ofrecen muchas posibilidades de conocer este patrimonio oscuro (Macdonald, 2010). En este sentido, habría que incluir con más decisión el concepto de patrimonio memorialista buscando su confluencia especialmente con el patrimonio cultural, en esa denominada cultura de la memoria (González-Varas *et al.*, 2021).

En el abordaje de la Memoria Democrática, existe, además, una normativa plasmada en leyes y en los currícula, que ha delimitado con más precisión los contenidos de nuestro pasado traumático (Ripoll, 2022).

Con el desarrollo de experiencias de aula y la elaboración de recursos didácticos basados en las investigaciones y en las fuentes, Elisabeth Ripoll (2022) cree que se puede reformular la Didáctica de la Memoria Democrática.

En esta línea de rigor y énfasis en el tratamiento de las fuentes, situamos las excelentes unidades didácticas que han utilizado como estrategia común trabajar lo próximo o territorial: País Valenciano (Fernández-Cabello, Galdrán, Izquierdo y Sanz, 2022); o Aragón (Fundación 14 de abril, 2022). Suponen un avance, porque, además de abordar los principales temas y contenidos de la Memoria Democrática, incluyen metodologías activas, reflexiones éticas muy interesantes o el concepto de patrimonio memorialista, entre otros logros. La conexión con el presente y la proyección de lo local a lo global son, a nuestro entender, todavía incipientes.

Otra estrategia es trabajar la historia local y la microhistoria, porque ofrecen excelentes oportunidades para profundizar en temas relacionados con la memoria histórica. El contacto con los archivos locales para llevar a cabo estos proyectos puede ofrecer experiencias fundamentales para el alumnado. Este es el caso del proyecto didáctico desarrollado en St. Joan Despí, por ejemplo, con un trabajo bien documentado sobre el pasado reciente de la localidad y del exilio de algunos de sus vecinos y vecinas (Ros, 2022).

Este tratamiento del tema del exilio, peor conocido que otros y menos tratado en las aulas, ha sido el objetivo monográfico de una excelente

comunicación (Ortuño y Blanes, 2022), donde se insiste en sus potencialidades didácticas a la hora de compararlo con casos y conflictos actuales. Tampoco se deben olvidar temas como la guerrilla antifranquista y todas las formas de lucha posterior contra la dictadura. Su presencia en las aulas es necesaria para que el concepto de víctima no aparezca como pasivo, sino ligado al concepto de represaliado/a por defender y ejercer los derechos humanos. Además de acercarnos a conceptos bien valorados por el alumnado europeo como resistente, maquis, partisano, etc.

La inclusión de los temas de memoria histórica en la enseñanza no será completa si obvia, minimiza o descuida la presencia de las mujeres y las formas específicas de represión que sufrieron, además de las que compartieron con los hombres. Y esto durante todo el franquismo, no sólo en sus primeros años. Es decir, habrá que incluir la represión de mujeres sindicalistas, estudiantes antifranquistas, el papel del Patronato de la mujer, el robo de bebés, el maltrato ligado a una sociedad extremadamente patriarcal, etc.

Por último, el alumnado tiene que ser consciente de que los temas de la Memoria Democrática son plurales, globales y, desgraciadamente, presentes.

Desde el punto de vista de las fuentes, tiene que valorar la variedad de soportes de la memoria, así como formarse para el análisis de sus múltiples lenguajes. Los docentes, por tanto, deben favorecer experiencias educativas diversas, asociadas al patrimonio memorialista, a las historias de vida orales o escritas, a los documentales y películas, a las obras de teatro y literarias en general, al lenguaje plástico de la fotografía y el arte en exposiciones, etc.

Foco en el encuentro con las personas (portadores, testigos, víctimas)

Las fuentes orales, además de ser fundamentales para la construcción del saber histórico, propician una enseñanza de la historia que pone el foco en la historia vivida y en el contacto directo del alumnado con las y los protagonistas.

En este sentido, la historia de vida ha dado lugar a proyectos y experiencias docentes en los que la entrevista o el encuentro con las y los protagonistas ha sido una práctica transformadora para el alumnado. Este encuentro físico, corpóreo, de los actores, testigos, víctimas o portadores de memoria con el alumnado es uno de los más valorados en las experiencias docentes. Parece insustituible tanto para conectar memoria individual y memoria compartida, como para despertar y fomentar la empatía histórica y los valores éticos, democráticos y solidarios.

En muchos de estos proyectos, el encuentro intergeneracional aborda tanto aspectos históricos como de patrimonio inmaterial (portadores de saberes, expresiones, tradiciones...) La historia de vida es una estrategia muy útil para acercarse a los centros de interés del alumnado, porque permite trabajar la historia familiar y la historia de allegados de las generaciones precedentes (Zapatero, 2022; Vivas, 2022; Ramirez-Baraze, 2022).

En este contexto, algunos de estos proyectos han trabajado la interiorización del concepto de memoria en el alumnado y su importancia en la construcción de la identidad personal (Zapatero, 2022). Nos parece un recorrido didácticamente significativo, como ya se ha explicado.

Bien es cierto que, en estos proyectos, la concepción de la memoria no es solamente histórica, sino más amplia, de contacto intergeneracional, de historia cultural de las clases subordinadas, como ya se ha explicado. Esta concepción más amplia y transversal de la memoria colectiva o compartida acoge acercamientos a la memoria histórico-etnográficos, de historia social y también de Memoria Democrática.

El foco se pone en las técnicas de historia oral (entrevista oral, fotografías, documentos personales...) y en el contacto intergeneracional, para aprender a obtener nuevas fuentes, saber procesar las informaciones y contrastarlas con otras fuentes.

Estos diseños educativos garantizan la comunicación intergeneracional y liman los prejuicios o estereotipos contruidos sobre las personas mayores. Llevar a los y las mayores a los centros educativos y al alumnado a centros de tercera edad y residencias ha de ser una práctica educativa fundamental para la transmisión de la memoria.

Estos encuentros intergeneracionales, unas veces colectivos (Zapatero, 2022) e incluso comunitarios (Martín-Milán, 2022), otras veces bipersonales entre alumno/a entrevistador/a y testigo, desarrollan de forma más o menos implícita un aprendizaje-servicio también destacable por su valor educativo. Son también valiosos para impulsar trabajos interdisciplinarios y proyectos de centro.

A partir de esta técnica de la historia de vida, muchos de estos proyectos abordan temas de Memoria Democrática. Puede ser, como en la experiencia en Huelva (García-Bello, 2022), por la abrumadora presencia de casos de represión y por la necesidad de contar de las víctimas, es decir, en busca de una memoria reparadora.

El contexto histórico en que sitúan estos relatos de vida hace aflorar los testimonios y casos traumáticos de las víctimas de la represión, a la vez que

destaca el papel de los sujetos individuales en la historia. Estas memorias personales que, como fuentes históricas y como herramientas didácticas, tienen sus limitaciones y sus potencialidades (García-Bello, 2022), que hay que analizar y contrastar, y son una estrategia para introducir los casos traumáticos de represión, pero también para captar la estructura represiva del régimen franquista.

Los estudios de la memoria en torno a la mujer (Moreno, 2022) y con enfoque de género (Ordás y Pérez, 2022), por ejemplo, insisten en esa represión sistémica hacia la mujer. Como protagonistas de la historia vivida, será fundamental destacar su papel en la insistencia en no olvidar, en hacer y mantener la memoria, incluso en pleno franquismo. Además de transmisoras de la memoria en sus familias, habrá que destacar su papel protagónico en el movimiento memorialista y en la implicación de hijas, hijos, nietos y nietas en sus acciones.

En definitiva, la amplitud cronológica de la dictadura franquista permite todavía entrevistar a muchas personas que vivieron la posguerra y el tardofranquismo, y excepcionalmente a testigos de periodos anteriores. A partir de estas historias familiares, próximas al alumnado, tienen cabida los encuentros con las víctimas y con sus testimonios, víctimas directas o en su concepción ampliada a sus descendientes.

Foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico

Las administraciones educativas tienen que garantizar la formación inicial (máster en profesorado) y permanente de todo el profesorado en temas de Memoria Democrática, ayudando también a dar a conocer los ejemplos de buenas prácticas educativas y la comunicación entre el profesorado de los diversos centros.

La constitución de bancos digitales de recursos pedagógicos sobre memoria, de fácil conocimiento (difusión) y acceso para el profesorado y el alumnado, contribuiría en gran manera a garantizar un buen trabajo sobre estos temas que impedirá o, al menos, limitará al máximo, la llegada a las aulas de versiones revisionistas, negacionistas y falsarias de la historia de España.

Los proyectos de centro que eligen como eje la Memoria Democrática ofrecen magníficas posibilidades de trabajo, además de ayudar al profesorado a trabajar de forma tranquila sobre estos temas, sin temer presiones políticas o de las familias. Permiten, además, incorporar acciones de aprendizaje-servicio en temas solidarios y democráticos.

La educación, además de asegurar la transmisión de estas memorias, debe trabajar, por un lado, el pensamiento histórico y, por otro, las competencias básicas del presente del alumnado. Por esa razón, la memoria del pasado tiene que relacionarse en las aulas con problemas del presente desarrollando la dimensión ética de la historia.

La lectura crítica y contrastada de fuentes multimediales y multimodales, además de las informaciones que aporta el libro de texto, en caso de que se utilice, debe ser también un ejercicio importante para el alumnado, que desarrollará así su espíritu crítico. Exige una alfabetización del profesorado y del alumnado para familiarizarse con la gramática de cada medio y con el análisis de contenidos de esas fuentes.

También hay que propiciar la utilización de herramientas tecnológicas propias de las humanidades digitales, que han dado buenos resultados en algunas zonas, como, por ejemplo, el *Mobile History Map* en Cataluña desarrollado con el apoyo del Memorial Democràtic.

Se están publicando magníficos materiales como *Libertaden memoria* [Memoria de Libertad] (Ramirez-Baraze, 2022), proyecto de simulación en el que el trabajo de una joven historiadora afronta el trabajo de reconstruir la vida de Libertad Úriz, personaje creado con las historias de vida de muchas otras mujeres. Este énfasis en el desarrollo del pensamiento histórico permite trabajar el método histórico, a través del trabajo cooperativo y por tareas. Además, conecta lo local y lo global, pasado y presente.

Esta estrategia didáctica de conectar pasado y presente, para educar y proyectar valores democráticos y justos hacia el futuro, es también el eje de otras propuestas. La secuencia didáctica titulada *Exilios de ayer y hoy: el derecho de vivir en paz* (Ortuño y Blanes, 2022) explora, además del exilio español, otras huidas y deportaciones forzosas en los conflictos actuales. También la secuencia «Golpe a golpe. Queda la palabra». *Del archivo al aula* (Díaz-Martínez, 2022) se centra en la violación de los Derechos Humanos que tienen lugar en el mundo actual como estrategia para interconectar pasado y presente, lo local y lo global. Esta afirmación de la función social de la historia, de su dimensión ética y crítica, desarrolla la empatía con el débil o el perseguido y sirve como andamiaje para el desarrollo de valores éticos y democráticos.

También es el momento ya de hacer investigaciones educativas que evalúen las representaciones sociales y el aprendizaje del alumnado, así como la idoneidad de los materiales didácticos utilizados (Ripoll, 2022; Altadill y Asuncion, 2022).

Relatoría de comunicaciones de la mesa 3 (II)

Pilar Domínguez Prats

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

En las últimas décadas hemos asistido a un amplio proceso tendente a favorecer por parte de la sociedad civil la recuperación de las memorias y los testimonios orales de los hombres y mujeres represaliados y exiliados tras la contienda y la posterior dictadura franquista. Este mayor interés por el pasado reciente se debe a las inquietudes de una nueva generación en la que ha resurgido el deseo de saber más sobre el papel de sus antepasados en la Guerra de España y la posguerra (Aguilar, 2006), un proceso que se viene reflejando en las aulas de historia.

El propósito de la mayoría de las comunicaciones aquí presentadas es recuperar para las aulas de la enseñanza secundaria —para el alumnado y el profesorado— parte de esta historia que ha quedado olvidada, cuando no tergiversada en los textos. Una necesidad reconocida por la nueva Ley de Memoria Democrática cuando afirma en su preámbulo que «la historia no puede construirse desde el olvido y el silenciamiento de los vencidos. El conocimiento de nuestro pasado reciente contribuye a asentar nuestra convivencia sobre bases más firmes»⁵². Se refiere a los contenidos de la «memoria democrática», que puede definirse como «un patrimonio cultural intangible compuesto por historias, memorias, espacios..., experiencias individuales y colectivas transcurridas en la lucha por conseguir un sistema democrático»⁵³.

La metodología común a muchos de estos trabajos ha sido la utilización de fuentes de memoria que ayudan a descubrir en la escuela nuevos elementos del pasado reciente que otro tipo de fuentes, y menos aún los libros de texto, no sacan a la luz. Como afirma el historiador Giovanni Levi dándole

⁵² Ley de Memoria Democrática (2022) <<https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20/con>>

⁵³ Grupo 14 de abril.com, *Unidad Didáctica: Franquismo y Represión*.

un sentido más político a esta metodología, el uso de la historia oral en las escuelas recupera para las nuevas generaciones el sentido del pasado que tanto la ideología neoliberal como el bombardeo de imágenes pretenden suprimir» (entrevista a Giovanni Levi realizada por Laura Benadiba, Buenos Aires, 2010).

La perspectiva de la historia oral, al centrarse en la experiencia de los actores de un determinado momento histórico, da protagonismo a la gente corriente. Además, a través de sus recuerdos el narrador/a nos revela su punto de vista subjetivo, en palabras de Sandro Portelli (1997), «lo que quería hacer, lo que creía que estaba haciendo y lo que, desde el presente, cree que hizo», ya que el evento histórico es contado desde una óptica personal.

Los sujetos protagonistas de los relatos orales en la escuela han sido a menudo las mujeres y hombres de su localidad, los abuelos de los estudiantes o bien sus vecinos, que vivieron la dictadura franquista e incluso fueron represaliados y exiliados de nuestro país. Estas experiencias siguen la larga trayectoria de la didáctica hecha con fuentes orales, que proponía para el aprendizaje de las ciencias sociales recurrir a la historia familiar y local, por ser los temas más apropiados para iniciarse con las fuentes orales en el aula (Matozzi, 1986).

Desde estos parámetros tenemos la comunicación⁵⁴ que narra la experiencia docente de Luis Vivas, titulada igual que su libro: *Lecciones de nuestros abuelos* (2021), en la cual el alumnado investiga sobre su memoria familiar e interpreta las fuentes históricas disponibles. El autor se plantea la necesidad de «romper los muros del Colegio» (Colegio Sagrado Corazón de Quart de Poblet), llevando allí a los abuelos y abuelas que narran su historia y escuchando los relatos familiares del alumnado. Son historias familiares de los años de la República, la guerra y el franquismo. Su objetivo es dar a conocer a los estudiantes, a través de esas historias familiares, los acontecimientos de nuestro pasado reciente, con frecuencia ocultados deliberadamente al alumnado de la Enseñanza Secundaria, 4.º ESO.

El propósito es reestablecer, en cierta manera, el proceso de transmisión de la memoria en el seno de la familia, que en la sociedad actual se ha visto interrumpido en la mayoría de los casos. Al mismo tiempo se propone preservar la memoria familiar y divulgarla a partir de un diálogo entre

⁵⁴ Las referencias a las comunicaciones se encuentran al final de la relatoria, y los textos completos pueden consultarse en la publicación digital de las actas, a través del código QR. También son accesibles en la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

generaciones, por eso lo califica como un proyecto intergeneracional y solidario que ha sido apoyado por la dirección del centro y el ayuntamiento, algo fundamental para darle continuidad.

Otro trabajo que se centra en aspectos poco tratados del pasado reciente, como el exilio, la represión y la guerrilla antifranquista, es la comunicación de Alejandro Ros «Trellant la memòria de la Guerra i l'Exili a través de la història local. El cas de Sant Joan Despí». El autor trata de introducir al alumnado del Instituto Salvador i Pedrol de S. Joan Despí en los acontecimientos y las vivencias de la Guerra y la dura posguerra del pueblo, contando con la investigación allí realizada sobre el pasado reciente. En ella se ha tomado el relato oral como una fuente más, junto a otros documentos derivados de la memoria personal: las cartas personales, diarios y fotos, a los que podemos denominar documentos del yo.

El resultado es un trabajo bien documentado y una original experiencia didáctica; profesores y estudiantes han trabajado en el aula con todas estas fuentes primarias procedentes del Archivo local. El profesorado ha organizado una carpeta con diversos documentos, con el objetivo de hacer un «trabajo individualizado sobre la memoria histórica», como es el análisis de cuatro historias de vida de familias que fueron al exilio. El autor destaca el relato oral de Enric Melich, un joven exiliado que participó en el maquis y luego en actividades antifranquistas clandestinas desde el país vecino. La interesante propuesta de investigación, —que es valorada positivamente por los participantes— consiste en utilizar todas estas fuentes para que el alumnado elabore de forma colaborativa algunas biografías de personas de la época y así reflexionen sobre «una situación de persecución política provocada por el franquismo y el nazismo y la comparen con la crisis actual de los refugiados» (Ros, 2022).

Se trata de un objetivo compartido en muchas de las comunicaciones presentadas, cuando muestran las similitudes que existen entre las persecuciones políticas del pasado y las que sufren en la actualidad numerosos colectivos marginados y perseguidos en nuestra sociedad.

Este mismo fin es el eje de la propuesta elaborada por Bárbara Ortuño y Rubén Blanes, «El exilio republicano de 1939: nuestra asignatura pendiente. Una propuesta didáctica desde el Máster en Profesorado de Educación Secundaria y el Archivo de la Democracia de la Universidad de Alicante». Es un buen trabajo centrado en la didáctica de las Ciencias Sociales, que parte de constatar en el futuro profesorado «el escaso conocimiento del exilio republicano de la Guerra Civil española y de las migraciones forzadas

en general a lo largo de la historia» y quieren ponerle remedio. Utilizan la fotografía como herramienta didáctica por su potencial educativo en un mundo audiovisual y por ser «soporte de la memoria». Su propuesta explica la secuencia didáctica «Exilios de ayer y hoy: el derecho de vivir en paz» en el marco de la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales». Con ella se proponen comparar las imágenes del exilio republicano de 1939 y las de los diferentes países de Oriente Medio y de África, que tienen como destino Europa; entre los recursos utilizados destaca el Archivo de la Democracia de su propia universidad.

Sus conclusiones abren un interesante debate sobre la idoneidad de lo visual como medio de expresión y conocimiento, un tema abordado ya desde la historia oral (Freund y Thomson, 2011). En concreto tratan de ahondar en el exilio republicano «durante tanto tiempo ignorado e invisibilizado en los contenidos curriculares del Estado español», lo cual serviría para «incentivar en el futuro profesorado de Secundaria y Bachiller una formación crítica» (Ortuño y Blanes, 2022).

La misma idea de conocer los traumas del pasado aparece en la comunicación de Diego Moreno, «Las mujeres de negro. La voz de un pueblo sucumbido a la memoria». Centrándose en la historia de las mujeres de Villamediana de Iregua, el autor explica la represión en ese pueblo, donde fueron asesinados un 10% de los hombres entre septiembre y diciembre de 1936 (el pueblo con mayor porcentaje de asesinados de toda La Rioja en la guerra). El trabajo incide en la represión específica de género contra las mujeres que eran familiares de los condenados, relacionado con el importante papel que ellas jugaron en la transmisión intergeneracional de la memoria de la represión ejercida por la dictadura franquista. Como dice el texto, «ellas acudían con sus hijos, luego con sus nietos: tenían que transmitirles sus recuerdos, esos sentimientos de pesar intransmisibles, para que recordaran, para que no olvidaran» (Moreno, 2022). Para el autor, fueron pioneras en recuperar la memoria histórica y una base firme en la creación de Asociaciones de Recuperación de la Memoria Histórica como la de La Rioja. En este valioso trabajo se echa de menos la concreción de un planteamiento didáctico que recoja esos traumáticos hechos y contribuya así a fomentar los valores democráticos en las aulas.

Otro trabajo más relacionado con la investigación histórica sobre las mujeres que con la didáctica, es el presentado por Carlos Ordás y Mónica Pérez, «La historia desde la perspectiva de género y el reto de transmitirla. Memoria oral de las mujeres de Castelldefels (1939-1959)». En él se ha investigado la discriminación de las mujeres en la sociedad franquista desde la

historia local. Los autores parten del uso de relatos orales —23 entrevistas a mujeres de las clases populares de Castelldefels— para narrar su vida cotidiana en relación con el modelo de género nacional-católico. Tratan variados aspectos, como el trabajo remunerado y doméstico o los espacios de sociabilidad (bailes, lavaderos, etc.). Es muy interesante su tratamiento del maltrato físico como expresión de la subalternidad femenina, un tema difícil de abordar en las entrevistas orales.

Como reconocen los autores, faltaría trasladar estas valiosas experiencias femeninas a las nuevas generaciones, a través de un proyecto didáctico. También sería importante incidir en el análisis de la subjetividad, ya que es una de las aportaciones principales del relato oral. Esta puede definirse —explica Luisa Passerini (2010)— como «la capacidad de imaginar, pensar y decidir sobre la propia vida». De esta manera se aprende a valorar en el aula el papel de los individuos del común como protagonistas de la historia y en concreto de las mujeres.

Por otro lado, la labor de los archivos orales ha sido fundamental para lograr el acceso de la ciudadanía a las experiencias de aquellos que el franquismo ocultó: represaliados, exiliados, gente corriente, etc. Sobre estos centros contamos con la comunicación de Irene Díaz-Martínez, «“Golpe a golpe. Queda la palabra”. Del archivo al aula». La autora muestra un buen conocimiento del trabajo con fuentes orales y del proceso de creación del Archivo de Fuentes Orales para la Historia Social de Asturias, AFOHSA, uno de los más importantes de nuestro país en este campo, donde universidades, sindicatos y otras instituciones tienen una larga tradición (Seminario de Fuentes Orales, Archivo Municipal de Barcelona, Historga, AHOA, Fundación 1 de Mayo, etc.). El archivo asturiano cuenta con más de 2.000 horas de entrevistas grabadas, accesibles en audio y algunas en video. La sección Entrevistas está estructurada a su vez en Series temáticas⁵⁵ y los testimonios giran principalmente en torno a la vida cotidiana, el trabajo, el medio minero o industrial, la militancia sociopolítica, las vivencias de guerra y posguerra, la represión y violencia política o «el género» (se refiere a las mujeres). Las 217 entrevistas que componen la serie Voces del Pasado, Testimonios orales de represión y violencia política en Asturias «han servido de apoyo documental para conocer los *nombres y los lugares* de víctimas de la guerra civil

⁵⁵ <www.unioviedo.es/AFOHSA/>. Entrevistas realizadas entre 2005 y 2010, 76 son de mujeres. AFOHSA han editado, y están disponibles en la web del Archivo, el *Inventario de fondos del archivo y el catálogo de la serie historias de vida* (Díaz y García, 2013).

y de la violencia política en Asturias» (Díaz, 2022), y permiten analizar las vivencias traumáticas y los recuerdos de sus protagonistas. Partiendo de los relatos orales, se ha desarrollado el proyecto didáctico «Golpe a golpe. Queda la palabra» buscando «sensibilizar acerca de las violaciones de Derechos Humanos que han tenido y tienen lugar en la actualidad en distintas partes del mundo». Esta interconexión entre el pasado y presente reafirma la función social de la enseñanza de la Historia —como se ha destacado ya en otras propuestas— y «permite trabajar con aspectos como la empatía con el débil, con el perseguido por razones de ideología, tendencia sexual o género, pero también valorizar principios de ciudadanía y democracia a menudo socavados», unos principios básicos para el aprendizaje en democracia» (Díaz, 2022). Un aspecto novedoso del proyecto es su interés por ahondar en las dimensiones, física y psíquica, de la tortura en el franquismo, para así hacer reflexionar al alumnado sobre «la profunda quiebra que había supuesto para miles de hombres y mujeres no sólo la conculcación de derechos inalienables, sino también el contexto sociopolítico que lo hizo posible y lo consideró asumible» (Díaz, 2022). Lo hace mediante testimonios orales, documentales (*La fuerza de la palabra*), cine, música y cómic. En definitiva, se trata de una experiencia didáctica muy bien elaborada.

Finalmente contamos con la comunicación de Rosillo y Bustos, «El archivo de la Universidad de Alicante. Fuente de recursos para la historia y la memoria». Su objetivo es conservar y difundir el conocimiento y recuperar la memoria, tanto de la universidad como de la sociedad alicantina, centrándose en la historia de la educación. El Archivo de la Democracia es considerado un «referente en la preservación de la Memoria Histórica a través de sus fondos documentales». Por ello, realiza actividades en colaboración con el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la U.A., como son las «visitas guiadas al alumnado, orientadas al análisis in situ de aquella documentación más destacada que ayude a completar el programa docente y que sirva de apoyo y complemento a sus presentes y futuras investigaciones» (Rosillo y Bustos, 2022). Los autores describen algunos de los fondos más representativos para la historia de la Universidad de Alicante, pero no se centran en las fuentes orales de que dispone, pese a la importancia indiscutible de la memoria oral.

En definitiva, la puesta en práctica de estas y otras propuestas didácticas contribuye a que —a través de la enseñanza de la historia reciente de nuestro país— se vaya formando una ciudadanía crítica, educada en los derechos humanos.



ic Comunicaciones de la mesa 3

- ALTADILL AGUIRREZABALAGA, Miren y ASCUNCE URROZ, Maitane: Memoria y testimonios orales. Una investigación sobre representaciones sociales del alumnado (Universidad Pública de Navarra).
- DÍAZ MARTÍNEZ, Irene: «Golpe a golpe. Queda la palabra». Del archivo al aula (AFOHSA).
- FERNÁNDEZ CABELLO, José A., GALDRÁN GONZÁLEZ, Ramón, IZQUIERDO FERRÁNDEZ, Remedios y SANZ CANTALAPIEDRA, Teresa: Represión y franquismo. Unidad didáctica.
- FUNDACIÓN 14 DE ABRIL: «Franquismo y represión». Una aportación de materiales didácticos para el profesorado sobre la represión en la dictadura franquista.
- GARCÍA BELLO, Carlos: «Somos los que recuerdan». Un proyecto didáctico de historia oral en el aula de Secundaria (IES Catedrático Pulido Rubio, Bonares, Huelva).
- MARTÍN MILÁN, Francisco Jesús: Diez encuentros de testimonios de la guerra civil (Universidad de Almería).
- MORENO GALILEA, Diego: Las mujeres de negro. La voz de un pueblo sucumbido a la memoria (Instituto de Estudios Riojanos).
- ORDÁS GARCÍA, Carlos Ángel y PÉREZ MASOLIVER, Mònica: La historia desde la perspectiva de género y el reto de transmitirla. Memoria oral de las mujeres de Castelldefels, 1930-1959.
- ORTUÑO MARTÍNEZ, Bárbara y BLANES MORA, Rubén: El exilio republicano de 1939: nuestra asignatura pendiente. Una propuesta didáctica desde el Máster en Profesorado de Educación Secundaria y el Archivo de la Democracia de la Universidad de Alicante (Universidad de Alicante).
- RAMÍREZ BARAZE, Oskia: Memoria de Libertad - Libertaden Memoria (IES Iturrama BHI, Pamplona/Iruña).
- RAMÍREZ BARAZE, Oskia: Proyecto Gogoan - Gogoan Proiektua (IES Iturrama BHI, Pamplona/Iruña).
- RIPOLL GIL, Elisabeth: La enseñanza de la Memoria Democrática en las Illes Balears: normativa, experiencias y recursos didácticos (IRIE, Universitat de les Illes Balears).

- ROS MATEOS, Alejandro: Treballant la memòria de la guerra i l'exilia a través de la història local. El cas de Sant Joan Despí (Institut Jaumen Salvador i Pedrol).
- ROSILLO CLEMENTE, Emilio y BUSTOS MENDOZA, Beatriz: El Archivo de la Universidad de Alicante. Fuente de recursos para la historia y la memoria (Universidad de Alicante).
- TOLGYESI FERNÁNDEZ, César y PÉREZ-GONZÁLEZ, A. Beatriz: Filmografía de la guerra civil como recurso didáctico.
- VIVAS RAMOS, Luis: Lecciones de nuestros abuelos (Colegio Sagrado Corazón de Quart de Poblet).
- ZAPATERO MAZA, Luis: Voces del pasado. Abuelos en las aulas. Un proyecto de integración de la memoria y de diálogo intergeneracional (IES Alfonso Moreno, Brunete, Madrid).

4

Lugares de memoria

Lugares de memoria

Sergio Riesco Roche⁵⁶

IES La Cabrera/Gigefra

Cómo se organizó la mesa «lugares de memoria»

Me gustaría remontarme a los primeros pasos para la organización de este congreso. Una de las primeras labores fue la de rastrear cómo y dónde encontrábamos profesores —por favor, considérese incluso a partir de aquí el lenguaje— que estuvieran haciendo cosas en toda la geografía del Estado sobre la cuestión de la memoria. La respuesta tan positiva a la llamada ha sobrepasado con creces aquellas catas. Sin embargo, deja una primera reflexión: algunos de los compañeros con los que contacté, muchos del ámbito universitario, no tienen apenas idea sobre las cosas que muchos historiadores-docentes hacen en los colegios, en los institutos. Eso incluye a algunos que desde la «academia» viven de espaldas a lo que se hace no ya en las aulas de la enseñanza obligatoria, sino en las de formación del profesorado, quienes son responsables tanto de la preparación de los futuros maestros a través del grado como de los docentes de secundaria mediante el máster que habilita para ello. Así que creemos que se debe reflexionar sobre la transferencia del conocimiento, por la desconexión entre lo que se hace no sólo entre diferentes geografías, sino también en distintos medios educativos.

Como coordinador de la mesa pensé desde un primer momento qué voces podían tener algo que decir, pero siempre con una condición: que estuvieran «a pie de obra», bien fuera en las aulas, bien fuera en acciones relacionadas con la recuperación de la memoria. Así, he tenido la suerte de trabajar estos meses junto a Carlos Gil Andrés, quien siempre ha defendido ante todo su condición de profesor de Secundaria, pero siempre de la mano

⁵⁶ Coordinaron esta mesa con el autor de estas líneas Carmen García Alonso (UNED) y Carlos Gil Andrés (IES Inventor Cosme García, Logroño).

de una obra que ejemplifica cómo escribir bien historia para todo tipo de público con un rigor investigador intachable. Y, por otro lado, con Carmen García Alonso, quien desde la antropología, y en una combinación continua entre la reflexión sobre los pasados traumáticos y la acción forense en las exhumaciones, aporta una visión crítica sobre cómo afrontar la memoria. Su prestigio se cruzó con su generosidad al asumir todos los roles de la mesa entre los tres. Dentro de nuestras limitaciones, intentamos generar al menos una hora y media de debate auténtico, eso que siempre se echa de menos en los congresos, sin recrearnos en escucharnos a nosotros mismos. Ahora, aunque firme este texto en solitario y en ocasiones recurra al plural mayestático, lo hago con el firme convencimiento de que, aunque los tres participantes de la mesa no estemos en todo de acuerdo, sí que coincidimos en las dudas y controversias que nos genera el trabajo con los lugares de memoria.

Un concepto operativo, pero también problemático

En primer lugar, una cuestión de tipo conceptual, puesto que el propio término no acaba de ser operativo. *Lieux de memoire* es un concepto que nace de la historiografía francesa, en concreto del Instituto de Historia del Tiempo Presente, donde Bedarida, Nora y otros prestigiosos profesionales debatían hace más de tres décadas sobre cómo mantener vivo el recuerdo de quienes sufrieron el conflictivo siglo xx. La incorporación de conceptos como pasado traumático, la evolución de otros como el de memoria colectiva, han comportado la llegada de otros nuevos que tan sólo tratan de delimitar con mayor concreción de lo que se habla. Sería el caso del concepto sitio de conciencia:

Es un espacio de memoria —un museo, un sitio histórico, un memorial o una iniciativa de memoria— que enfrenta la historia de lo que ocurrió en ese lugar y su legado actual. Ya sea para recordar lo que sucedió hace siglos o décadas atrás, los Sitios de Conciencia comienzan por enfrentar todos los aspectos de nuestra historia: historias cotidianas, de crueldad extrema o de gran valentía. Luego, dan un paso más allá y activan la perspectiva histórica mediante el diálogo público, dinámico con respecto a los problemas que se nos plantean hoy y cómo podemos afrontarlos. Los Sitios de Conciencia son espacios que:

4. Lugares de memoria

- Interpretan la historia a través del espacio;
- Involucran al público en programas que estimulan el diálogo sobre problemas sociales importantes;
- Brindan oportunidades para la participación del público y la acción positiva sobre los temas que surgen en el sitio;
- Fomentan la justicia y culturas universales de los derechos humanos⁵⁷

En el transcurso del debate se visibilizó que distintos conceptos de lo que es un lugar de memoria condicionan la realización de las acciones educativas. Para parte de los asistentes, la definición de lugar de memoria se ciñe a lo dispuesto en el Artículo 9 de la ley foral 33/2013, de 26 de noviembre, de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936:

Podrán ser declarados tales lugares los que se hallen vinculados a hechos especialmente relevantes ocurridos durante el alzamiento militar, la guerra civil y la dictadura franquista, como por ejemplo fosas o enterramientos colectivos, lugares de detención, obras públicas realizadas por esclavos o espacios destacados en los sucesos de aquella época.

Este planteamiento deja fuera de la consideración de lugar de memoria otros memoriales construidos por el franquismo y, por lo tanto, expulsa del debate público la urgente redefinición de los mismos. A juicio de los coordinadores de la mesa, si bien es necesario reequilibrar en el espacio público la visibilización de los represaliados por la dictadura también lo es repensar estos patrimonios incómodos (como el Valle de Cuelgamuros o el monumento a los Caídos de Pamplona) con una explicación adecuada sobre las circunstancias de su construcción a la ciudadanía que lo desconozca. Es decir, convertir estos lugares de memoria en sitios de conciencia de lo ocurrido para evitar su repetición.

Pero esto no significa que un nuevo concepto sea totalmente satisfactorio, al menos, sabemos que eso no funciona así en la historiografía. En el presente texto lo importante es qué se hace —o qué se puede hacer— con esos espacios, independientemente de que los llamemos lugares de memoria o sitios de conciencia. Aquí no vamos a tratar de recoger todos los

⁵⁷ <<https://www.sitesofconscience.org/wp-content/uploads/2019/02/Spanish-Press-Kit-2019.pdf>>.

nombres. Incorporamos al final los «paisajes de la memoria» que son evocados y convocados. Todas las expresiones entrecomilladas están sacadas de alguna de las comunicaciones que el potencial lector podrá encontrar en la edición digital de estas actas y en la web del congreso. Eso sí, habría que decir que hemos encontrado, como señalaban Jelin, Langland y Barco en su libro publicado por Siglo XXI en 2016, un notable grupo de «emprendedores de memoria»; es decir, compañeros que hacen cosas porque se sienten un «eslabón de la cadena educativa» que considera que se debe recuperar «la memoria histórica a través de la educación patrimonial».

Pasado traumático y memorias en conflicto

Los «lugares de memoria» no componen un todo homogéneo. No existen si no son evocados, si no se les da visibilidad. Además, no todos tienen el sesgo de los perdedores. También los hay de los vencedores y nos recuerdan que seguimos teniendo memorias en conflicto, especialmente en la geografía del Estado español, pero también en otros lugares, y de forma muy especial en América Latina. Varios de nuestros emprendedores se han encontrado con «actitudes menos unánimes de la ciudadanía» y se han visto incluso increpados mientras llevaban a cabo algunos de los «itinerarios didácticos» con los que trataban de sacar del olvido esos espacios.

A ello contribuyen, en no poca medida, lo que se denomina en uno de los textos «desórdenes informativos y sesgos desinformativos», en otras palabras, el desconcierto de los medios de comunicación a la hora de tratar estas cuestiones. A menudo se piensa tanto en agradar a la audiencia, que la equidistancia termina por imponerse convirtiendo el sesgo en descoloque para el potencial lector.

Como se nos dice desde Argentina, esto provoca que los paisajes de la memoria de las minorías se puedan convertir en «espacios de antimemoria». La idea es completamente iluminadora: las iniciativas bienintencionadas por restaurar el valor histórico de un lugar pueden conducir al rechazo contra quienes generan los discursos que tratan de enmendar esos vacíos. Desde un punto de vista educativo, también conviene plantearse qué hacer con esos «artefactos educativos» que son un conflicto en sí mismo porque son toda una exaltación de la memoria de los vencedores. Un reto para el docente que debe tratar con cuidado ese «artefacto» para que no le estalle en las manos a él, en su doble condición de emprendedor y transmisor de memoria.

Dificultades para clasificar

Los tres participantes en esta mesa nos encontramos desde el principio con la cuestión de cómo clasificar las comunicaciones. Encontrar un criterio para dotar de sentido nuestras lecturas se ha hecho complicado. Existían diferentes alternativas:

- Por niveles educativos: primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, grado de formación del profesorado, estos últimos por cierto muy comprometidos con «fomentar la empatía histórica de nuestros futuros docentes». Pero también nos encontrábamos que muchas de estas experiencias con lugares de memoria iban dirigidas no sólo a toda la comunidad educativa —a menudo se ha hecho partícipes a las familias— sino al conjunto de la sociedad civil. Esta última, además, ha tomado la iniciativa para recuperar lugares de memoria —o sitios de conciencia— cuando las políticas públicas ni estaban ni se las esperaban.
- Otra posibilidad era darle un enfoque estrictamente pedagógico. Hemos encontrado a quienes han convertido sus experiencias en unidades didácticas para compartir con otros compañeros, pero también a quienes han incorporado las metodologías activas como parte del proceso de transmisión de los lugares de memoria. Así, no son infrecuentes las que hacen referencia tanto al Aprendizaje y Servicio (APS) o al que está Basado en Proyectos (ABP), allanando el camino al trabajo competencial.
- La dinámica de algunas experiencias invitaba también a la posibilidad de armar los textos por «itinerarios didácticos» o «mapas de memoria». De alguna manera, simbolizan las ganas de no quedarse en el espacio cerrado de un aula, sino lanzarse a un entorno lleno de recursos sistematizables para dar un sentido educativo a todo esto.
- Pero también había otra opción, porque al leer nuestras comunicaciones nos hemos encontrado a los pioneros de estos trabajos: gente que lleva más de 20 años, incluso antes de la primera Ley de Memoria Histórica de 2007, llevando a cabo experiencias en torno a lugares que sacaron del olvido sin esperar a que existiera marco institucional alguno que lo animara.

Por una cuestión operativa, y a efectos de relatoría, finalmente nos decidimos por hacer tres bloques: uno de experiencias ya realizadas, otro sobre

materiales disponibles y otro con propuestas aún en proceso de materialización. Pero no queríamos obviar esta reflexión sobre las diferentes formas en las que se podía abordar esta homogénea heterogeneidad.

Lo que nos sigue dando el holocausto... y lo que a nosotros nos da Gernika

A estas alturas no podemos negar la virtualidad que nos ofrece el Holocausto a efectos educativos. Como docentes, muchos de nosotros sabemos que en esas evaluaciones iniciales sobre «historia contemporánea», Revolución Francesa y Alemania nazi son lugares comunes siempre recurrentes que todo el alumnado conoce. En varios textos encontramos el testimonio que evidencia el peso que esto tiene en nuestro conocimiento. Desde luego, el hecho de que en los últimos años se haya conseguido llevar hasta la efímera cima de lo mediático la presencia de españoles en los campos de concentración nazi ayuda, y mucho. Buchenwald, la ciudad de Nuremberg y la constancia de la Amical de Mauthausen, con su larga trayectoria, recuerdan que el Holocausto sigue siendo la principal puerta de entrada a la memoria.

No seremos nosotros quiénes escribamos que unos lugares son más importantes que otros. Sabemos que lo importante aquí es qué se hace con los «lugares de memoria», no una jerarquía de la que disentimos. Pero está Gernika, y nos ofrece con sus experiencias de musealización e itinerarios didácticos un diálogo constante entre la historia, la memoria y la ciudadanía. Seguimos teniendo mucho que aprender de uno de los acontecimientos no por mejor conocido menos brutal y enfocado de una forma pionera desde la óptica de los derechos humanos y el recuerdo a las víctimas civiles de los conflictos armados del siglo xx.

Un asunto que nos parece muy interesante es la de que varias de las comunicaciones abordan la cuestión de la musealización. Quienes no tenemos museo queremos museo para profundizar en algunas cuestiones que se plantean en las visitas guiadas-didácticas en los sitios de conciencia. Por otra parte, los que cuentan con un espacio propio en forma de museo quieren abrirse al exterior y no cerrarse puertas adentro de una realidad conflictiva que exige un diálogo constante con todo lo que los rodea. Esta situación nos recuerda que estamos ante un fenómeno dinámico, en el que la necesidad de información en espacios organizados no se puede entender sin complementarlo con ese patrimonio inmaterial que recupera vida gracias a experiencias como las que se nos narran en los textos.

«Transmutación de la memoria en fuente histórica»

Por suerte, se habla poco en las comunicaciones de los libros de texto. Nos sigue costando a los docentes explicar, sobre todo en los medios de comunicación, que el hecho de que un contenido no se trate detenidamente en los manuales no significa que se invisibiliza. Es un tópico instalado cuando cada vez más docentes utilizan sus propios materiales u otros compartidos a través de las redes. Todos los trabajos de nuestros emprendedores de memoria muestran que hay mucha vida más allá de los libros. Eso no puede ocultar otro problema: el tratamiento de estas cuestiones depende de la buena voluntad y muchos se rinden poniendo como excusa la imposibilidad de llegar «al final» de temarios inabarcables.

Pero, por supuesto, una cosa no quita la otra: los libros de texto no pueden obviar una realidad social como es la incorporación del tema de la memoria a la práctica cotidiana de muchos docentes dado que, como muestran las comunicaciones, un gran número de espacios cercanos interpelan a toda la comunidad educativa sobre las razones por las que están ahí. Con libros y sin libros, nosotros nos preguntamos: y si no lo hacemos los docentes ¿dejamos que la banalización se convierta en norma y que la información sobre los pasados traumáticos circule sin filtro por las redes sociales?

Uno de los grandes éxitos de esta oleada de memorialismo es esa conversión de la memoria en fuente histórica. Y en diferentes experiencias observamos un esfuerzo de conceptualización, de tratamiento científico que supere tópicos y vaya más allá de obviedades. Hay toda una fundamentación de ese tipo en la mayor parte de las comunicaciones que muestra este trabajo de fondo. Buena noticia.

Algunas reflexiones desde la «relatoría»

Los coordinadores de la mesa, antes, durante y después del congreso, hablamos con frecuencia y reflexionamos sobre lo que nos iba llegando. Para convertirlo en un texto, parece más operativo dividir las reflexiones en tres partes, siempre en función de las comunicaciones⁵⁸: las aportaciones que realizan, los problemas que presentan y algunas líneas en torno al debate surgido durante la sesión.

⁵⁸ Las referencias a las comunicaciones se encuentran al final de la relatoría, y los textos completos pueden consultarse en la publicación digital de las actas, a través del código QR. También son accesibles en la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

Las aportaciones

En primer lugar, uno de los aspectos que más nos ha llamado la atención es el de las posibilidades de colaboración entre la historia y la memoria. Distinguiríamos aquí entre Historia entendida como producción del conocimiento académico especialmente desde la Universidad, pero no sólo, y Memoria en su parte de acción desde el mundo educativo y ciudadano, es decir, como demanda. De esa relación salen ganando las dos partes, ya que el fomento de una historia pública que acoja estas interacciones siempre es positivo.

Por otro lado, aunque lo observamos más como un problema que como una aportación, convendría reflexionar sobre la cuestión de los conceptos. Parece que va ganando cierto peso utilizar el término «memoria histórica» para lo que estrictamente se refiere a los vencidos y el de «memoria democrática» para algo con una ambición más amplia que incluya todo tipo de víctimas y que además tenga una proyección educativa que pueda ser visualizada en las aulas. Lo problemático de este asunto es circunscribir los conceptos a la vigencia de las leyes. En la primera ley, la de 2007, que no tuvo desarrollo normativo alguno, ciertamente puso sobre la mesa la cuestión de los lugares de memoria. La segunda, la llamada Ley de Memoria Democrática, apareció publicada en el Boletín Oficial del Estado apenas unos días antes de la celebración del congreso. Por eso, está por ver si tendrá una continuación en forma de decretos, órdenes y demás. Esto tendrá mucho que ver con su posible plasmación educativa, ya que el concepto de «Memoria Democrática», lo queramos o no, estará en parte determinado por esa evolución que para nada tenemos aún clara.

Un aspecto que nos ha llamado la atención es el acento que la mayoría de las comunicaciones ponen en las víctimas. Esta empatía hacia el sufrimiento nos traslada una sensibilidad especial: la del profesorado que aborda estos temas en las aulas y la que se genera en torno a los sitios de conciencia con los que se trabaja. Esta parte está por encima de cualquier consideración legal. Con frecuencia, quienes estamos interesados en la difusión de estas cuestiones estamos tan entretenidos en dar argumentos a los partidarios del «pasar página» que obviamos lo importante: todo lo que se haga en torno a estos lugares tiene como protagonistas a quienes sufrieron la violencia represiva.

En otro orden de cosas, resulta estimulante el desarrollo de posibilidades que otorgan las nuevas tecnologías. El uso de apps y software que acercan

estas realidades a un público que las requiere en este formato resulta bien interesante. Esto resulta especialmente atractivo en aquellos lugares en los que no se dispone del espacio tal y como funcionó mientras sirvió de lugar de represión. La fotografía, los códigos QR que enlazan a la información ampliada, los mapas de memoria, etc., son elementos que se presentan cada vez de una forma más sugerente.

Como docentes, los coordinadores de la mesa no obviamos que esa normalización de lo que ahora se llama competencia digital viene acompañada de nuevas herramientas educativas que en conjunto denominamos metodologías activas. Aquí nos puede la cuestión generacional: ¿es que persisten las metodologías no activas donde un docente imparte una lección magistral sobre un tema sin dar cabida a la participación o interacción con el resto del alumnado? Por supuesto, queremos pensar que no. Por eso, nos parece positivo «etiquetar» las acciones que se realizan dentro y fuera del aula, pero dentro de unos límites. El ABP (Aprendizaje basado en problemas), el ABP (Aprendizaje basado en proyectos), el APS (Actividades de Aprendizaje y Servicio) o el aprendizaje cooperativo son nombre que se ponen en algunas comunicaciones a experiencias realizadas o que se pretenden llevar a cabo.

En 1982, el maestro Josep Fontana publicaba *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Evocar este título cuarenta años después de su aparición tiene una razón de ser: en esta obra ya se proponían muchas de las cosas que actualmente hemos englobado bajo un sinfín de siglas. A saber, y ante todo, que la historia es un asunto conflictivo y que su tratamiento educativo forma parte de un proyecto social que debería cuestionar la historia oficial que casi siempre el poder trata de imponernos. Por eso, cualquier sigla puede valer si no se pierde en un lenguaje pseudo-pedagógico vacío que no pasa de la abstracción teórica. La educación es práctica, es actuación, y estas propuestas tienen como valor añadido el ser casi siempre interdisciplinares y abordables desde diferentes sectores de la comunidad educativa. Todo lo que vaya en esa línea nos parece que puede ser el camino a seguir.

Ciertos problemas de base

La mesa contó con más de una veintena de comunicaciones, donde por lógica existe una heterogeneidad tanto por el tipo de autor, como por el lugar implicado o por el público al que van dirigidas las actividades. Pero en estos tiempos de modernidad líquida, como señalara Baumann, nos queda la duda de si la puesta en marcha de todos estos proyectos no sacrifica más allá

de lo aceptable la extraordinaria complejidad del conocimiento histórico. Los lugares de memoria conforman un patrimonio material e inmaterial de primera magnitud. Pero a menudo se corre el riesgo de convertirlos en un espacio vacío de contenidos, como diremos después, algo así como un producto turístico casi en el sentido peyorativo del término. Aunque valoramos la empatía hacia las víctimas recién comentada, nos preocupa que el tratar de hacer más accesible este tipo de espacios comporten una marginación de la explicación histórica: los porqués, las causas, los factores, la acción humana difícilmente pueden ser reducidas a contar lo que pasó allí de cierta manera aséptica. Si se quiere hacer bien, la lectura y la escritura de la historia no pueden quedar relegadas a un segundo plano, sino que cualquier espacio debería contar con estudios de fondo que recuerden que la memoria no puede reconvertirse en historia si no es de la mano de los profesionales.

Esto mismo afecta, en buena manera, a la transmisión que se hagan de esos conocimientos. En la medida en que la historia es esfuerzo individual, lleva tiempo y reflexión. A diferencia de otros saberes inmediatos, forma parte de un proceso de aprendizaje más laborioso que otros. Si los lugares de memoria como vehículo educativo no son bien ubicados en los contextos que se están estudiando, corren el peligro de quedarse en algo vacío o apenas anecdótico.

En ese sentido, convendría reflexionar también sobre los relatos que hacemos de la cuestión del golpe de Estado y la posterior guerra civil. Si sólo se pone el foco sobre las víctimas republicanas, por más que no hayan tenido verdad, justicia y reparación, corremos el peligro de no comprender el pasado. Las raíces de la violencia del conflicto armado en la España de los años 30 son enormemente complejas por más que la historiografía haya pergeñado un análisis exhaustivo de un gran número de situaciones. En el contexto de la sesión, Gil Andrés llamaba la atención sobre qué fue la guerra civil para un navarro o un riojano: dos zonas en las que no hubo guerra como tal, sino sólo golpe y con una violencia represiva desatada durante las primeras semanas sobre la que aún damos vueltas; pero, a la vez, también el lugar donde miles de voluntarios partían hacia Somosierra y Guadalajara pensando que participaban en una nueva carlistada. La visión de conjunto, sin equidistancias, pero tampoco frívolamente partidista, resulta fundamental para el historiador y más aún para quienes, como en tantas comunicaciones de la sesión, tienen la labor de ser transmisores de la historia en el presente para generaciones que se están formando.

Memoria ¿de quién?

Una de las conclusiones que más llamó la atención de la mesa, en especial de Carmen García Alonso, tiene que ver con la enorme diversidad del alumnado que asiste a las escuelas e institutos públicos. No existe una memoria colectiva compartida del pasado reciente y, por lo tanto, muchas de las acciones de «lugarización» de la memoria se convierten en ejercicios escolares sin gran trascendencia (con pocas personas implicadas y con poca difusión en el entorno inmediato). Esto es especialmente significativo en el caso de los y las estudiantes de tradiciones distintas a la española, que ni siquiera tienen los mismos referentes históricos mínimos. Por ello, se sugirió que se ampliara el concepto de memoria histórica (más apegada a la historia reciente del país) al de memoria democrática (más centrada en los derechos humanos que en una situación concreta). Hay que tener en cuenta, por ejemplo, que el relato sobre los musulmanes que colaboraron con Franco los presenta como salvajes violadores y que aún hay fosas comunes de estas personas que nadie está reivindicando por ser incómodas para todos. Por lo tanto, es difícil acercarse a la memoria del conflicto a unos niños y niñas marroquíes cuyo modelo «histórico» está tan desprestigiado.

La eficacia de este planteamiento se manifiesta en que las iniciativas educativas con un mayor efecto en la población general son aquellas que tienen que ver con los españoles que estuvieron en los campos de exterminio nazis, ya que en ellos la memoria española se ve incluida en la historia europea (además de que los represaliados son repensados no como «vencidos rojos en la guerra civil» sino como «resistentes aliados contra el nazismo»). Por otro lado, existe una notable desigualdad en el tratamiento de estos temas entre los colegios privados y las instituciones educativas públicas que impide la necesaria transformación de la memoria colectiva. En los colegios religiosos, por ejemplo, empieza a trabajarse la memoria de los mártires que fueron asesinados por los republicanos en el conflicto, que se han convertido en beatos y santos y que compiten por la legitimidad del sufrimiento de uno de los bandos frente a la invisibilización del otro. Actualmente todas las congregaciones religiosas del país, incluidas aquellas que se dedican a la enseñanza, tienen sus propios beatos que sirven como modelos para los estudiantes de un catolicismo radical.

¿Para quién/es se crean los lugares de memoria?

¿Qué hacemos con ellos?

Este es otro aspecto que fue debatido en la sesión, especialmente teniendo en cuenta que en general las iniciativas memorialistas se presentan de modo aislado y con escasa participación de estudiantes y profesores. Esto los convierte en actos sin repercusión, no solo para el vecindario en el que están insertos, sino también para el resto de la comunidad educativa. Se vio la necesidad de realizar proyectos de centro y de involucrar a agentes sociales externos a las propias instituciones educativas para poder avanzar en el conocimiento y la dignificación de las víctimas de la guerra civil. Sin embargo, estos apoyos no suelen ser muy generalizados, teniendo en cuenta además el poco tiempo que tienen los docentes para dedicarse a actividades complementarias al currículum académico.

¿Qué hacer con los lugares de memoria? Creemos que puede ser la «gran pregunta» de nuestra sesión. Pero, sobre todo, qué hacemos con ellos como herramienta educativa. Estaría bien sistematizar esfuerzos y formas de exponerlos. Encontrar una «señalética común» no parece un tema baladí. Si existen unas señales de tráfico claras, ¿por qué no aspirar a una señalización de esos espacios que sea fácilmente reconocible? Quizá podría ser una forma de que las iniciativas de la sociedad civil y de los docentes encontraran una vía común. Ojalá trascendiera de la buena voluntad de algunas comunidades autónomas para convertirse en una competencia estatal.

Un ejemplo del camino a seguir puede ser el de la declaración de «bien de interés cultural». Podría ser un punto de partida para que las musealizaciones, de mayor o menor envergadura, se relacionen con un uso educativo de todos esos espacios. Como herramienta pedagógica, la terminología de la última ley educativa resulta bastante inclusiva: lograr la competencia ciudadana y democrática. En nuestros textos, dicho de una manera más gráfica, fomentar «vivencias»; vincular «emocional y socioafectivamente»; conocer la «fábrica social de la democracia» y «llenar el vacío memorial». Todo ello debería lograrse mediante la implicación del alumnado como la que exige la «carta de motivación» para participar en la ruta del exilio.

Finalmente, ante las experiencias realizadas con centros de educación de adultos, surge la cuestión generacional: la memoria de tres generaciones y su transmisión de forma activa en los lugares de memoria resulta fundamental para lograr aprendizajes significativos. Eso sí, siempre con respeto para evitar los peligros de banalización, fetichismo, excavaciones incontroladas, turistificación y ludificación.

4. Lugares de memoria

La entrada al Museo de la Memoria de Santiago de Chile está jalonada por una frase bien elocuente: «El Museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse. El público aprende a hacer conexiones». Hagamos de los lugares de la memoria una escuela. Confiemos en la labor de los docentes para fomentar esas conexiones.



ic Comunicaciones de la mesa 4

Bloque 1:

Lugares de memoria... experiencias ya llevadas a cabo

CASTELLANOS IGLESIAS, Luis Alejandro: Volver a los campos de batalla (IES Marqués de Villena, Marcilla, Navarra/Nafarroa).

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier y TERRÓN BAÑUELOS, Eloina: Didáctica de la Memoria: del aula a los lugares de la memoria (Facultad de Educación, Universidad de León).

GARCÍA FERNÁNDEZ, José: Excursiones sobre la guerra civil con alumnado de Bachillerato. Una experiencia en Oviedo (IES Aramo, Oviedo).

GONZÁLEZ REQUENA, Rafael: Córdoba-Nuremberg. Dos ciudades hermanadas, dos formas de entender el acercamiento a la comprensión del pasado traumático del Siglo xx en dos países distintos (IES Grupo Cántico, Córdoba).

LEÓN CÁCERES, Guillermo: Estrategias de defensa y divulgación de un lugar

de memoria desde la sociedad civil: el campo de concentración de Castuera (AMECADEC, Asociación Memorial Campo de Concentración de Castuera).

MOMOITIO ASTORKIA, Iratxe: Memo-ritour Gernika. Rutas guiadas para poner en valor el patrimonio simbólico-memorial de Gernika (Museo de la Paz Gernika).

MURILLO DÍAZ, Juan Francisco: Proyecto Amical de Mauthausen y otros campos y de todas las víctimas del nazismo (Amical de Mauthausen).

PASTOR ROLDÁN, Anna y GONZÁLEZ VÁZQUEZ, David: El proyecto Ruta al Exilio: memoria, naturaleza y convivencia (Asociación Be Wild Be Proud y EUROM, Observatorio Europeo de Memorias).

PRADOS ANILLO, Andrés: Málaga, 1937. Huida o muerte (IES Los Manantiales, Torremolinos).

Bloque 2:

Relacionadas con formación del profesorado y con materiales disponibles

- BALLESTEROS MOSCOSIO, Miguel Ángel y MIR ARENAS, Daniel: La memoria histórica en la formación de los jóvenes en la defensa de los Derechos Humanos y contra los discursos de odio a través de la enseñanza del Holocausto (Universidad de Sevilla e IES Gonzalo Nazareno, Dos Hermanas, Sevilla).
- CASTRILLO, Janire, GILLATE, Iratxe, LUNA, Úrsula, IBAÑEZ ETXEBERRIA, Alex: El proyecto 1936. Aprendiendo a enseñar una historia con memoria (EHU/UPV).
- GONZÁLEZ MADRID, Damián Alberto, ORTIZ HERAS, Manuel y PÉREZ GÓMEZ, Llanos: El mapa de la memoria democrática de Albacete y sus posibilidades como herramienta docente (Seminario de Estudios del Franquismo y la Transición, Universidad de Castilla La Mancha).
- JIMÉNEZ PABLO, Esther: Los estudiantes de Ciudad Universitaria en la guerra civil: recursos para mejorar la empatía de los/as futuros/as docentes (Universidad Complutense de Madrid).
- ORBE NARBAIZA, Idoia: Materiales didácticos online para abordar temas como el bombardeo de Gernika, la guerra civil y el exilio (Museo de la Paz de Gernika).
- POSADAS GOÑI, Markel: Propuesta didáctica «Lugares de memoria y represión franquista».
- SOSA, Luciana, SÁNCHEZ GÓMEZ, Lydia y VILLANUEVA BASELGA, Sergio: Memoria, desinformación y sesgos. El caso de la exhumación de Francisco Franco y aplicación didáctica (Universitat de Barcelona).
- SOSPEDRA ROCA, Rafael, SEBARES VALLE, Gemma, BOJ CULLELL, Isabel, IÑIGUEZ GRACIA, David y HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier: Memoria histórica, recreación histórica y aprendizaje-servicio al entorno de la guerra civil española (DIDPATRI, Universitat de Barcelona).

Bloque 3:

Propuestas por materializar

ALMENDRO, Silvina Denise: Espacios de memoria o anti memoria. Insertos en el corazón de San Miguel de Tucumán (Instituto de Estudios Geográficos Dr. Guillermo Rohmeder).

CAMPOS POSADA, Ainhoa y NUEDA LOZANO, Alba: Paseando por la retaguardia: itinerario didáctico de Ciudad Real en la guerra civil (UCM-UCLM).

COUCEIRO TORRES, Sara: Recuperar la memoria histórica a través de la educación patrimonial (Universidad de Santiago de Compostela).

GARCÍA-CONSUEGRA FLORES, José María, GARCÍA BELLO, Lara, ESPINOSA MATA, Alba, HURTADO PÉREZ, Lucía, PALMA FERNÁNDEZ, Mateo, CÁCERES RIVAS, Julia, NAVARRO, Kiara y ROMERO LLORENTE, Nuria: Lo que la tierra calla. Memoria y lugares de memoria en la comarca de los Montes Orientales (IES Montes Orientales, Iznalloz, Granada).

MARTÍNEZ ALAVA, Carlos J.: El Monumento a los Caídos por la Cruzada Nacional de Pamplona, artefacto educativo (IES Mendillorri BHI, Pamplona/Iruña).

5

Proyectos de centro

La educación en memoria democrática desde los centros educativos: Realidades, retos y oportunidades del trabajo educativo en memoria

Rosa Rodríguez Macías
Grupo Eleuterio Quintanilla

Gemma Piérola Narvarte
Universidad Pública de Navarra

Las guerras, las posguerras, las situaciones conflictivas que generan distintas formas de violencia, ausencias, precariedad, miedo o silencio, son acontecimientos inolvidables, por traumáticos, para muchos y muchas de los que los padecieron y vivieron en primera persona. No así para una parte importante del alumnado de la generación actual, para quien estos sucesos del pasado, y otros similares del presente, resultan a menudo totalmente desconocidos y lejanos.

La guerra civil española y la dictadura franquista, las guerras mundiales, el holocausto, los conflictos de la antigua Yugoslavia, el genocidio de Rwanda, la matanza de Chiapas, la dictadura de Pinochet o el asentamiento ilegal de la Cañada Real de Madrid o la vida en el Barrio de Los Pajaritos de Sevilla, son realidades políticas y sociales, del siglo pasado unas, y otras, de nuestro presente. Sucesos que a menudo desconocemos que fueron vividos por nuestros familiares no tan lejanos o por nuestros vecinos de la puerta de al lado o los compañeros y compañeras de aula. Vivencias, algunas, de las que ya no tenemos testigos que puedan contarlos en primera persona, y otras que, por desconocimiento o falta de interés, son apartadas o silenciadas.

Bajo el título «Proyectos de centro», los 20 trabajos⁵⁹ presentados en esta mesa 5 del I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación

⁵⁹ Las referencias a las comunicaciones se encuentran al final de la relatoría, y los textos completos pueden consultarse en la publicación digital de las actas, a través del código QR. También son accesibles en la web del Congreso: <https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>.

ponen de manifiesto la necesidad imperante de reflexionar y de comprender que las memorias que constituyen nuestros relatos históricos como sociedad pueden ayudar a entender nuestra realidad actual; y que abordarla, desde lo local y desde el aula, nos permite reconstruir recuerdos e historias ocultas, apartadas o silenciadas y recuperarlas, dándolas a conocer y poniéndolas en su lugar, como sujeto y objeto histórico (Galiana, 2018).

Si una de las competencias de las ciencias sociales es que el alumnado comprenda que el presente es fruto, en ocasiones, de las elecciones del pasado, deberemos asumir que el presente también es o puede ser resultado de qué explicamos de ese pasado o cómo lo transmitimos.

Los proyectos presentados trabajan con instrumentos y recursos humanos y materiales diversos y plantean la elaboración de exposiciones, dossiers, documentales, obras de teatro, visitas a lugares de memoria, talleres de cocina o viajes, a partir del trabajo con fuentes variadas propias del trabajo de historiador, como fotografías, cartas, testimonios orales, fuentes hemerográficas y testimonios orales. Todo ello para reflexionar sobre procesos históricos pasados pero recientes como la guerra civil, la dictadura franquista, la transición española o las consecuencias sociales de regímenes totalitarios del periodo de entreguerras como el nazismo alemán, vinculándolos con realidades políticas y culturales del presente actual del alumnado de procedencia variada.

Se pretende, así, generar empatía histórica, pero también con las realidades de violencia actual; conocer y reconocer la realidad histórica de estos periodos en su propio contexto histórico para entender el alcance real que tuvieron; comprender la importancia del respeto a los Derechos Humanos; fomentar valores democráticos de paz, respeto, convivencia, justicia y reparación; tomar conciencia de las consecuencias humanas de los regímenes totalitarios; y tratar de poner en diálogo el pasado y el presente, con testimonios de ayer y de hoy, para que el alumnado sea capaz de conocer qué supusieron experiencias bélicas pasadas y reconocer qué suponen las presentes.

Las aportaciones presentadas, provenientes de distintos puntos de la geografía española y del mundo académico, han ofrecido una respuesta abundante, rica y diversa sobre los trabajos que ahora mismo se han realizado o plantean abordarse a futuro, relacionados con la memoria histórica pasada, reciente o presente. Diversidad en cuanto a las disciplinas que participan en cada uno de los proyectos (historia, derecho, lengua, filosofía), pero también en cuanto a los enfoques y metodologías de trabajo realizadas.

Trabajos de distinto cariz y complejidad incluso en la gestión de recursos materiales y humanos, que ponen de manifiesto cuánto y qué bien se está trabajando en las aulas el tema de la memoria histórica.

Tres temas fundamentales emergen en los proyectos: la memoria de la guerra civil, la dictadura franquista y el periodo de la transición española, por un lado; la II Guerra Mundial, la deportación y los totalitarismos en el periodo de entreguerras, por otro; y la comprensión del pasado desde el presente a partir de experiencias históricas, sociales y culturales inclusivas, en última instancia,

En cuanto al primer eje temático, el más abundante numéricamente, agrupa trabajos en su mayoría de carácter interdisciplinar e intercultural, que se plantean como actividad que trasciende el centro de estudios, se acercan a la comunidad en la que vive el alumnado y pretenden ser proyectos de centro con un recorrido futuro. Algunos de ellos, incluso, conllevan movilidad geográfica al tratarse de proyectos realizados entre centros de varios países. Aquí se encuadran los trabajos de David Aucejo sobre el *Anarquismo y la lucha sindical dentro y fuera del País Valenciano (1936-2021)*; el de Iñigo Arzoz y Toño Ros, sobre *Julián Oscoz Íñigo: una vida en la memoria*; el de Luis Miguel Guerra sobre el distrito obrero de Nou Barris; el proyecto del IES Barañáin realizado por Diego Marín y Elisa Querejeta; el de Raquel Serdio, que se acerca al mundo del exilio desde el arte; o el de Soraya Melero, que a partir de la literatura y la obra dramatizada, trabaja la biografía de María Luisa Elío, hija de represaliado. Junto a estos, los proyectos también de la Asociación Triángulo Azul Stolpersteine de Córdoba, sobre la deportación de maestros; la propuesta didáctica de Rosa Rodríguez e Idoya Martínez a partir de la película *Josep* sobre el exilio; la reflexión de Santiago Vega sobre la memoria desde el patrimonio cultural; y la evaluación de Patxi Abasolo de la experiencia de trabajo continuado sobre la memoria histórica de la guerra civil en Navarra, ponen de manifiesto el interés y la necesidad de recuperar y dar a conocer en el aula el pasado traumático de los periodos recientes de nuestra historia y poder conocer nuestra/su genealogía.

El segundo bloque de propuestas centra su atención en el periodo de la II Guerra Mundial, analizando las características de los regímenes totalitarios del periodo de entreguerras y algunas de las consecuencias más inmediatas que generaron en la vida cotidiana de las personas, las familias y las sociedades, el holocausto, los campos de deportación y exterminio y los nombres de algunas de las personas que fueron protagonistas de aquellos

hechos. En este apartado se encuentran los trabajos de Alfonso Cerón sobre los españoles en los campos de concentración nazis; el de Adriana Rípodas, que describe la ingente tarea de recuperación de la memoria realizada por tres centros de tres países diferentes dentro del programa Erasmus+; la presentación de Xavier Cortés sobre las actividades realizadas en torno a la memoria histórica y el holocausto; el de Juan Diego Ortiz y Víctor Manuel Acosta, a partir de una narrativa de ficción creada sobre la II Guerra Mundial; y el proyecto de José Arjona sobre Auschwitz. Proyectos también, todos ellos, de carácter interdisciplinar e intercultural, que han incluido el intercambio con alumnado de otros países e implementado el conocimiento de la memoria histórica de distintos lugares.

Por último, el tercer bloque temático acoge las propuestas de Juan Carlos Romero sobre una experiencia inclusiva de carácter interdisciplinar que trabaja en el centro y más allá de él acercando el trabajo y la reflexión en el aula a la comunidad, con el objetivo de vivenciar el patrimonio cultural y la memoria histórica de grupos de población de distinto origen social y cultura y con experiencias y «memorias» diversas. El trabajo de Diego Marín y Elisa Querejeta reflexiona desde su experiencia de trabajo en el aula, sobre cómo también desde «la sencillez pedagógica y sin productos ambiciosos», se puede y se debe trabajar sobre la memoria histórica.

Esta mesa de comunicaciones sobre «Proyectos de centro» ha servido también para agradecer e interpelar a todos los agentes que confluyen en la educación en y con memoria democrática en los centros educativos del Estado español. Como moderadoras y con el objetivo de poner de manifiesto el importante papel de los docentes y/o las asociaciones memorialistas como agentes del proceso que lleva la memoria democrática a las aulas, propusimos a los autores y autoras de los proyectos reflexionar de manera conjunta sobre algunas cuestiones: si estos se sentían «problematizadores del currículo» por diseñar y proponer actividades sobre memoria democrática, por qué y para qué trabajaban en memoria democrática, qué significaba para ellos y ellas «educar en memoria» y dónde quedaban las «otras memorias»⁶⁰ en el plano educativo.

Buscábamos con ello acudir a las causas que han motivado y motivan estos proyectos educativos y transferir esta reflexión sobre los objetivos de

⁶⁰ Por «otras memorias» nos referimos a la memoria más allá de la memoria de la Guerra Civil y la Dictadura de Franco, por ejemplo: el movimiento obrero, las minorías, los movimientos políticos feministas, etc.

la educación en/con memoria a los y las presentes en el congreso. Queríamos saber cuáles eran sus motivaciones, objetivos y resultados potenciando la transferencia de experiencias en el foro en el que nos encontrábamos.

El resultado puso de manifiesto no solo la necesidad de dar a conocer estos pasados traumáticos, sino también de poner en diálogo el pasado con el presente y, por qué no, también con el futuro.

Encaje legislativo

Encajar legislativamente todo esto no es fácil. Nos encontramos en un momento de transición educativa que es, a su vez, un momento clave para el trabajo en proyectos de memoria democrática desde los centros educativos. Tenemos dos leyes educativas en vigor.

Los veinte proyectos presentados a esta mesa fueron realizados bajo el mandato de la LOMCE y de sus concreciones curriculares (RD 126/2014 para enseñanza primaria y RD 1105/2014 para enseñanza secundaria y bachillerato), remando en contra de un marco legislativo prescriptivo y que obviaba, en el tratamiento de la guerra civil y la dictadura franquista, cuestiones como la represión, el reconocimiento de las víctimas o el derecho a la reparación y la justicia universal.

Partimos pues de un punto en el que la memoria quedaba separada del marco legal educativo; de un punto en el que el tratamiento de estos periodos históricos se centraba en cuestiones como fases del conflicto, etapas de la dictadura, fases políticas, sociales y económicas, etc. Lo tratado en el aula, desde 6.º de primaria o 4.º de ESO a Bachillerato, debía encajar en el marco de los «estándares de aprendizaje evaluables», que nos dirigían hacia una enseñanza y aprendizaje de la Historia reduccionista, de signo positivista y centrada en fechas y personajes históricos que casi siempre son hombres.

Si llegar a la memoria era difícil desde la materia de Geografía e Historia, imagínense desde las Matemáticas o la Tecnología. La memoria no fue una cuestión de todos y todas en la escuela desde 2014 hasta 2022, no era ni un deber, ni un patrimonio común. La escuela refleja la sociedad y la sociedad refleja lo escolar, por lo que una sociedad desinformada o educada en una clara dirección reproduce masivamente ese modelo. No se puede valorar lo que no se conoce, y lo que no se nombra, no existe.

Las temáticas que hoy encajamos dentro de la enseñanza de la memoria democrática quedaban en los márgenes y bajo la absoluta voluntad de

transformación de la realidad de los y las docentes que decidían abordar esta tarea a través de la acción. Hoy tenemos sobre la mesa veinte ejemplos de que se puede trabajar la memoria desde los centros educativos con una legislación educativa no favorable, no solo desde la materia de Historia, sino desde todas las etapas y niveles y con diferentes aproximaciones.

Sin embargo, el marco legal que estrenamos vincula la educación y la Memoria Democrática a través de dos ejes, la propia ley educativa, LOMLOE (R.D. 157/2022 para primaria, R.D.217/243 para la enseñanza secundaria y bachillerato, respectivamente) y la recién publicada Ley para la Memoria Democrática (Ley 20/2022 del 19 de octubre), que también aborda el tema de la educación sobre Memoria Democrática más allá de la educación formal.

El punto de vista desde el que se trata también es diferente, «se añade la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad», ya que «el estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico. El estudio de la memoria democrática deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía⁶¹».

Se trata de favorecer el desempeño de la Competencia Ciudadana a través de la movilización de la memoria democrática, no sólo como saber básico de la Geografía y la Historia, sino también desde otras materias. En algunas comunidades, como en el Principado de Asturias, este saber básico se enuncia así «la memoria democrática, con especial atención al Principado de Asturias. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal».

¡Cómo ha cambiado la película! Ambas realidades legislativas conviven en este curso 2022-2023 en las aulas, debemos tratar la memoria democrática en 1.º y 2.º de ESO, pero el mandato en 4.º y Bachillerato es el previo. Este cambio legislativo es una oportunidad para los y las docentes que aún no habían integrado la memoria democrática en su trabajo de aula y un paraguas para todos y todas los que ya estábamos en la brecha.

⁶¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o Ley 20/2022 del 19 de octubre, página 18.

Red de centros que trabajan por la memoria: propuesta a modo de conclusión

Tratar de recuperar la memoria histórica, trabajar con ella y darla a conocer, promoviendo el conocimiento de nuestro pasado, la reflexión y la empatía, no es una tarea fácil. Y menos aún si este trabajo se plantea dentro del cotidiano del aula con todo lo que ello implica a nivel organizativo, se aborda desde la interdisciplinariedad y procura suscitar el intercambio de experiencias y vivencias más allá del aula.

En esta mesa de «Proyectos de Centro sobre Historia con Memoria en la Educación», hemos visto curiosidad, trabajo cooperativo real, necesidad de dar a conocer «pasados traumáticos» y las consecuencias que han tenido en las vidas de personas cercanas, implicación por parte de los docentes en trabajar esta temática por ser necesaria y por su carácter de actualidad.

Hemos constatado que la labor de recuperación y transmisión de la memoria histórica, tanto en el aula como fuera de ella, se ha realizado desde tiempo atrás gracias al trabajo voluntario y militante de las asociaciones memorialistas convencidas de la necesidad de recuperar esa memoria y darla a conocer también en las aulas. Una labor a la que desde muy recientemente, se han sumado las políticas de memoria de algunas comunidades autónomas. Muestra de ello son bastantes de los trabajos que se han presentado en esta mesa, alentados desde el Instituto de la Memoria de Navarra, que ha ofrecido y ofrece soporte a las propuestas docentes desde los centros educativos de su competencia en Navarra, materializado desde la Red de Escuelas con Memoria.

La red de escuelas con memoria de la Comunidad Foral de Navarra es un modelo de red de centros y apoyo institucional que no tiene análogos como tal en el resto del Estado. Su papel hemos visto que, en muchos casos, ha sido sustituido por la acción de las asociaciones memorialistas que apoyan y empujan muchos de los proyectos que concurren a esta mesa.

Este congreso servirá como conector de esos proyectos, docentes, centros educativos y asociaciones memorialistas que trabajan la memoria de las aulas. Por esa razón, un resultado esperable del congreso será el establecimiento de conexiones entre los centros y docentes que han asistido al mismo. El impulso del Instituto Navarro de la Memoria nos ha traído a todos y todas hoy aquí y ha facilitado un foro en el que compartir y aprender de las experiencias comunes, por lo que el siguiente paso, y el paso lógico, debe ser el establecimiento de una red de centros que trabaje de manera

colaborativa, que comparta experiencias, que busque y promueva confluencias y que difunda conjuntamente los resultados obtenidos.

Muchos de los proyectos que han concurrido a esta mesa son proyectos que ya buscan esa comunicación y transferencia a través de plataformas y proyectos europeos como eTwinning o Erasmus+. Concurren a convocatorias que reconocen su valía, como el premio de la diputación de Valencia recibido por el IES Jordi de Sant Jordi, o son proyectos de innovación docente en el ámbito universitario como el presentado por la Universidad Miguel Hernández de Elche.

Participan con sus productos en festivales de cine nacionales e internacionales, como el proyecto «JOSEP» dentro de la Muestra de Cine Social de Asturias o el proyecto «No hay educación sin Verdad», que presentó su documental «Los olvidados» al Student Short Film Festival de México.

A través de la memoria y de su uso público, los proyectos presentados a esta mesa trabajan la metodología de la historia y el trabajo con distintas fuentes, desde la macrohistoria hasta la microhistoria, desde la historia oral o la historia local hasta el trabajo mediante sus ciencias auxiliares y consiguiendo un abordaje interdisciplinar e internivelar. Son proyectos que sitúan al alumnado «como un eslabón más de la cadena memorialista», que miran hacia fuera, que sacan la escuela de los libros de texto y la sitúan en su contexto, reconociendo nuestro derecho a recordar y a tener memoria, y que lo consiguen visitando una fosa común, escuchando testimonios de personas que vivieron en primera persona los acontecimientos que estudian, recorriendo por el monte la misma ruta que hicieron presos que huían de su lugar de encierro, viendo fotos de familiares, leyendo cartas o escuchando experiencias similares más allá de su entorno próximo.

A partir de hoy los aquí presentes no nos sentiremos en los márgenes pues estamos en la vanguardia de la nueva ley y no necesitaremos bucear por webs educativas, webs de centro o plataformas diversas, para conocer modelos de trabajo inspiradores; gracias al Congreso de Historia con Memoria en la Educación tejaremos una red que nos conecte a todos y todas y nos permita seguir recordando para transformar nuestro presente y futuro.



ic Comunicaciones de la mesa 5

- AAVV: Memoria viva en el Colegio Aljarafe (conjunto de profesorado desde Infantil hasta Bachillerato del Colegio Aljarafe S.C.A.)
- ABASOLO LÓPEZ, Patxi y MARTÍNEZ ÁLAVA, Carlos J.: Mendillori, un instituto con memoria (IES Mendillorri BHI, Pamplona/Iruña, Navarra/Nafarroa).
- AMORES BONILLA, Pedro Antonio y BALBOA ZARAGOZA, Eladio: Proyecto de memoria e historia. Corresponsales de la historia (Universidad Miguel Hernández, Elche).
- ARJONA CASILLAS, Antonio José: Auschwitz: Topografía de la barbarie (IES Donoso Cortés, Don Benito, Badajoz).
- CERÓN ALEDO, Alfonso: Deportación, memoria y educación. Españoles en los campos de concentración nazis (AFEReM).
- CORTÉS NADAL, Xavier: Un curso para no olvidar: actividades para el aula de cuarto de la ESO entorno la memoria histórica y holocausto (Fundación Educativa La Merced, FEM).
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Víctor, FRANCOS MALDONADO, Conchita, LLORENTE PUERTA, María Jesús, MARTÍNEZ DÍAZ-MONASTERIO-GUREN, Idoya, MARTÍNEZ PÉREZ, Manuel Juan, PÉREZ LERA, Carlos F., RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, Cristina Elia y RODRÍGUEZ MACÍAS, Rosa: Josep/Musoc. Propuesta didáctica (Grupo Eleuterio Quintanilla).
- GARCÍA SARASA, Cristina y SÁNCHEZ JURADO, Manuel: No hay educación sin verdad: la historia de la deportación en las aulas cordobesas (Asociación Triángulo Azul Stolpersteine de Córdoba).
- GINER PÉREZ, Alba y MELERO AZCONA, Soraya: Memoria a través de la literatura: dramatización de la obra reunida de María Luisa Elío y librofórum de Charlotte Salomon (Escuela de Arte y Superior de Diseño de Corella, Navarra/Nafarroa).
- GUERRA MUÑIZ, Luis Miguel: Nou Barris, memoria de un distrito de Barcelona (Escuela Santapau-Pifma, Barcelona).
- JACA ARANDA, Mar: «Atrévete, si tienes MEMORIA». Investigar, conocer con

- Memoria para emocionarse y sentir (IES Zizur, Zizur, Navarra/Nafarroa).
- LLORENS DEVESA, Gloria, CANO MONTERO, Francisco J. y AUCEJO CAMPOS, David: Anarquismo y lucha sindical dentro y fuera del País Valenciano (1936-2001): Programa interdisciplinar de memoria histórica y democrática en un instituto de Educación Secundaria (IES Jordi de Sant Jordi, Valencia).
- AMAT, Olivier, ARAUJO, Renato, CAUP, Eric, LOPEZ, Virginie, OSCAMOU, Laure y RÍPODAS, Adriana: TOTEM - TOTalitarismos y MEMorias (Proyecto Erasmus+ KA229).
- ORTIZ HERRERA, Juan Diego y ACOSTA GUERRERO, Víctor Manuel: Las ocho rosas de Sophie (IESO Matías Ramón Martínez, Burguillos del Cerro, Badajoz).
- QUEREJETA CASARES, Elisa y MARÍN ROIG, Diego: La memoria histórica en el aula: algo sencillo, algo posible (IES Barañáin, Barañáin, Navarra/Nafarroa).
- ROMERO VILLADÓNIGA, Juan Carlos: Vivenciando el patrimonio. Una experiencia inclusiva (IES Las Marismas, Huelva).
- ROS ZUASTI, Toño y ARZOZ MENDIZÁBAL, Íñigo: Julián Oscoz Íñigo: una vida en la memoria (IES Tierra Estella-Lizarralde BHI, Estella-Lizarra, Navarra/Nafarroa).
- SANTAMARÍA CURTIDO, Pedro Pablo: Unidad didáctica sobre la memoria en Rota (Asociación «Memoria Histórica de Rota»).
- SERDIO DÍAZ, Raquel, RUIZ GÓMEZ, Fernando y VILCHES GONZÁLEZ, Eneko: Exiliarte. Contar el exilio desde el arte. Proyecto Interdisciplinar (IES Leonardo Torres Quevedo, Santander).
- VEGA SOMBRÍA, Santiago: La imposible equidistancia entre franquismo y democracia. Frente a la tergiversación, divulgación científica (IES Diego Velázquez, Torreldones, Madrid - GIGEFRA-UCM).

<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>

6

Lenguajes y expresiones artísticas

Presentación

Nuria Ricart Uldemolins

Universitat de Barcelona

En esta última mesa del congreso partimos de una cuestión abierta sobre la que debatimos en base a las presentaciones de los/las ponentes y la relatoría. La cuestión es la siguiente: ¿Cuáles son las capacidades y/o incapacidades de los lenguajes artísticos para implementar procesos de transmisión de contenidos históricos y memoriales?

Esta cuestión nos lleva, en el ámbito de la didáctica y la pedagogía de la memoria, a dos ámbitos de reflexión previos. El primero interroga sobre el alcance de una disciplina interesada específicamente en la innovación en los propios límites de los lenguajes de creación. Se trata de un territorio propio, cultivado con especial atención desde las vanguardias artísticas, aunque no sólo. En él, el objeto del arte es la generación de nuevas narrativas, formas y perspectivas... irruptoras en un marco de pensamiento crítico. El segundo planteamiento nos sitúa ante una realidad, y es que un gran número de prácticas artísticas están comprometidas con la transmisión social de la memoria, y por tanto con la voluntad de catalizar emociones compartidas respecto de traumas del pasado reciente.

Los dos ámbitos parecen interaccionar en dos planos de trabajo que no siempre buscan lo mismo. De aquí el planteamiento inicial sobre las capacidades y/o incapacidades de los lenguajes del arte.

A priori parecen objetivos o perspectivas contradictorias. De hecho, la historiografía del arte nos sitúa ante múltiples ejemplos en que no ha sido posible asumir algunas opciones artísticas de innovación por parte de una sociedad interesada en la conmemoración. Véase por ejemplo la reacción de la asociación de víctimas al proyecto de Oskar Hansen realizado para el Memorial del campo de exterminio de Auschwitz-Birkenau de 1957.

En numerosas ocasiones, las innovaciones alejadas del modelo académico clásico han sido difícilmente asimiladas a nivel social. Sólo el tiempo y

la «culturización de la política y la ideología liberal» en palabras de Žižek, han proporcionado el campo para el contexto contrario: la demanda social constante de innovación en los campos de la conmemoración y la memoria. Tal vez esta tendencia contemporánea tenga que ver con la capacidad del arte para el desarrollo de los lenguajes de la evocación, y por tanto del distanciamiento; que desde nuestro punto de vista pasan por algunos desarrollos metodológicos clave:

1. La composición simbólica de lo emocional.

El arte opera en la dimensión del símbolo inherente a la expresión de fenómenos y conocimientos compartidos, aunque lo hace, no desde la descripción detallada de los hechos, sino desde lo que Wallace Stevens denomina «descripción deslocalizada». Se crea una nueva realidad que se identifica con su referencia original desde la evocación, y no desde la representación objetiva de los acontecimientos.

Esta idea nos sugiere la cercanía al concepto de sincronía de Walter Benjamin para quien los símbolos (él los denomina indicios o imágenes) son elementos del pasado que interpelan a distintas generaciones de modos diversos, generando nuevas miradas sobre ellos mismos y sobre los hechos a los que se refieren. Y generando lo que él mismo identifica como tiempos sincrónicos: «Todo “ahora” (escribe) es el ahora de una determinada cognoscibilidad [...]. No es que el pasado arroje su luz sobre el presente o el presente su luz sobre el pasado, sino que imagen es aquello en lo cual lo que ha sido se une como un relámpago con el ahora en una constelación». Todo presente está determinado por aquellas imágenes que le son sincrónicas. Por tanto, todo presente moviliza una búsqueda y creación exhaustiva de dichas imágenes para su propia cognoscibilidad y para la proyección de su identidad en el futuro.

2. Proceso vs proyecto.

El pensamiento crítico aplicado al ámbito artístico pasa por la reelaboración constante de sus elementos constitutivos. El paradigma actual ya no sitúa la obra realizada como finalidad última de un proyecto. La elaboración del desarrollo consciente del proceso como *work in progress* es el propio producto artístico, hilvanado en un tejido temporal y conceptual que puede ser más amplio. Desde esta perspectiva se desarrollan métodos de exploración y laboratorio para el avance-retroceso en un proceso no finalista que pueda contemplar los propios objetivos de trabajo en un sentido adaptativo.

3. Interdisciplina y agencia.

Anteriormente nos referíamos a las prácticas artísticas como campos de exploración intersticial en los propios límites. Qué duda cabe que una de las fronteras formales y conceptuales más complejas de transgredir son los propios límites disciplinares. Para ello, se ha puesto en cuestión el propio concepto de agencia, que en arte pasaba por la producción de la obra desde el concepto único de autoría. La perspectiva interdisciplinar transgrede el modelo moderno de arte y artista, cuando son otras perspectivas, otros actores, los que coproducen en el marco de un proceso creativo de trabajo.

4. Concreciones. Territorio, localización y dispositivos multicanal.

Los lenguajes del arte y la memoria operan en el territorio de lo concreto; en espacios, momentos y públicos específicos. El distanciamiento necesario para la creación de símbolos que transfieran en la esfera de lo emocional al que aludíamos anteriormente no pasa por la descontextualización y la pérdida de su origen o referencia. Aunque los lenguajes puedan ser enormemente abstraccionistas (incluso conceptuales) se integran al proyecto elementos del contexto como es el propio territorio físico y/o social. En los modos de transmisión se desarrollan canales y soportes múltiples, con tiempos de comunicación diversos en cuanto a su formalización, comunicación y consumo.

Estos marcos conceptuales son transversales en los siguientes capítulos del apartado que ilustran con aportaciones significativas la mesa sobre lenguajes artísticos y memoria. En ella se desarrollaron temas fundamentales como: la concepción del arte como herramienta social y comunitaria (Roc Blackblock); incluso como instrumento para la sensibilización (Martí Ruiz); y la práctica de archivo y recuperación de saberes populares censurados por el franquismo (Raquel Cruces).

Finalmente atendemos a la relatoría de las ponencias sobre arte y memoria escrita y presentada por Tania González, con la que podemos entender las tendencias en las prácticas pedagógicas, desarrolladas desde la innovación en los procesos de transmisión y aprendizaje sobre arte, historia y memoria.

Muros de bitácora

Roc Blackblock

Murs de Bitàcola

Debo decir que me siento muy halagado por estar aquí, quizás con un poco de síndrome del impostor, porque ni soy docente, ni historiador, y a veces dudo de si soy artista. Tampoco me siento maestro de nada. Todo mi proyecto y todo lo que estoy desarrollando, aunque tiene una intención divulgadora, en realidad me permite ser receptor de esa divulgación, no tanto impartir estos conocimientos. El proyecto se sustenta en el acompañamiento de gente que, tanto en el ámbito del arte como en el de la historia, me dan ese conocimiento, y yo me convierto en el comunicador.

Lo que vengo a contaros es el proyecto «Muros de Bitácora»⁶². Comencé en el tema del muralismo como militante y dentro del muralismo a hablar de memoria también como militante. Estos dos murales forman parte de dos campañas, el de la izquierda es un mural hecho para la «Unidad Contra el Fascismo y el Racismo» (UCFR) de Barcelona, una campaña contra un casal neonazi en mi barrio, y el de la derecha es un mural realizado en el contexto de las «Marchas de Homenaje a los Maquis» que se hacen en las Tierras de Poniente, en Lérida. En ambos casos, me propusieron hacer una intervención plástica y a partir de ahí empecé a trabajar este tipo de imágenes memorialistas.

En esa época estaba trabajando con una técnica: el stencil, las plantillas, lo cual me permitía, además, hacer distintas intervenciones de una misma obra, aplicarlas, hacer variaciones estéticas y cromáticas de contexto y la misma obra la pude repetir en distintos sitios: el primero de la izquierda es en Madrid, en «Esta es una plaza», un espacio comunal liberado a la gentrificación de Lavapiés; el de la derecha, la misma obra, es en Can

⁶² Las imágenes de esta actuación pueden verse en el apartado «Vídeos» de la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

Batlló, una antigua fábrica textil recuperada por los vecinos y vecinas de Barcelona; más a la derecha tenemos un Centro Social Okupado, la Kasa de la Muntanya, un antiguo cuartel de la Guardia Civil y abajo, más cerquita, Beasain, un gaztetxe. Bueno, en cada uno de ellos se trataba de repetir y, de algún modo, darle una vuelta y seguir investigando sobre la misma obra y todos los mensajes que podían transmitir.

El tema de la militancia es vital para mí, porque ha sido la puerta de entrada, como militante antifascista, para redescubrir e investigar toda esa parte que por la generación a la que pertenezco, se nos ha blanqueado, distorsionado o directamente obviado en nuestra educación.

Como podéis ver, el primero de la izquierda es un mural que hicimos en homenaje a Neus Catalá, que luego he puesto ahí por una cuestión de cariño y del privilegio que fue poder llevarle a Neus Catalá una muestra y un pequeño regalo, ya que, además, fuimos con mis hijas, o sea, fue un encuentro intergeneracional y una voluntad de mantener viva la memoria de los resistentes. Además, el espacio donde lo pintamos era un casal de jóvenes, con lo cual nos parecía aún más interesante que en un espacio para gente joven se pusiera como referente a quien en ese momento era la catalana del año, 101 años creo que tenía en ese momento.

El de abajo es un proyecto vinculado a la conmemoración del Congreso de Sants de 1918. Empezamos a partir de aquí a construir y a encontrar también un nicho a nivel profesional, como artista encontrar ahí cómo y dónde te colocas, qué tipo de clientes y de proyectos intentas tirar adelante para vivir del arte sin morir de hambre... Y, bueno, realmente la historia, la historia y la memoria, o ciertos ámbitos de la memoria, aunque me generan muchas contradicciones a veces, han sido ámbitos en los que siento que no me estoy tragando muchos sapos y no tengo que trabajar para entidades que luego están haciendo desalojos a vecinas de mi barrio, o cierto tipo de cosas.

Doy un salto para contaros también otro ámbito en el que he estado trabajando, eso sí, de forma intermitente: los espacios educativos. No soy del todo ajeno al entorno educativo, ya que mi pareja es jefa de estudios en un instituto y soy padre de una adolescente y otra que ya no lo es. Siempre he considerado que es muy recurrente buscar un grafitero, un muralista que haga un taller de grafitis, por aquello tan atractivo de darle una lata a un chaval sabiendo que el éxito es casi asegurado.

Sentía que ponerse delante de los chavales era algo que permitía implementar toda una serie de recursos desde la toma de conciencia de lo importante que era. Se organizó un taller con toda una escuela de primaria,

fueron pasando desde primero de primaria hasta sexto, todos los chavales. Ahí no había un tema de memoria, aunque el espacio y la escuela se llamaba Escuela Ferrer y Guardia, lo cual me ayudó a convencerme de aceptar la propuesta. Fue interesante ya que trabajamos mucho la cuestión técnica, a partir de la confección de plantillas. Pero uno de los grandes aprendizajes fue comprobar, cuando se hizo la presentación del mural, cómo todos los niños y niñas iban con su padre y su madre y les decían: «mira ese rinconcito de ahí». Le enseñaban ese pedacito de muro, orgullosos y orgullosas y decían: «este lo he hecho yo». Sentí que era como una puerta de entrada, ahí estaba pasando algo interesante.

En las fotografías de la derecha aparece un taller de secundaria. En el instituto de mis hijas me propusieron hacer un taller con alumnado que apenas tiene interés ni motivación. Les propuse hacer un compactado, siguiendo el modelo de desarrollo de mis proyectos. Hice un par de sesiones para trabajar la técnica en el taller de «vamos a cortar las plantillas y luego vamos a pintarlo». Mi experiencia de haber comprimido todo ese proceso fue un poco desmoralizadora, porque, realmente y pensando, soy un tío raro, con cresta y piercings, con tattoos, vengo a hablar de grafitis y cosas interesantes, y los tenía a todos en esas primeras sesiones sin interés. Pero luego vino la ejecución, que es la fotografía de la derecha, y ahí me encontré que realmente los chicos estaban absolutamente motivados, llamando a su casa para volver más tarde, quedarse en el instituto; fue increíble. Echarle más horas para poder estar ahí, poder acabar, acompañarme y ayudar a desmontar el andamio. Entonces sentí que podíamos ampliar todo el proceso, trabajando en profundidad el proyecto, explicando el contexto, ya que la puesta en práctica, manchándose las manos, era algo que realmente valía la pena.

Entonces pasamos al siguiente proyecto, que compartí con Nuria Ricart, y que creo que fue ya el detonante definitivo para focalizar mi trabajo en el arte urbano. Se trataba de un acto que se hizo con EUROM y el Ayuntamiento de Barcelona, en un contexto precioso, como es la plaza del Rey, un proyecto participativo que, quizás, dentro del mundo del arte urbano está muy manoseado, ya que no aporta mucho más que eso.

Tras esa experiencia, les propuse intentar mejorar la propuesta, yendo a buscar un target concreto, algún tipo de alumnado que tuviera ya una implicación o una motivación especial con todo el tema artístico. Fuimos a un instituto de secundaria con bachillerato artístico. Entramos en una clase, se les puso en contexto y se les propuso hacer una masterclass, que

compartieran conmigo. Yo diseñaba el proyecto y la intervención plástica, se lo contaba, y ellos colaboraban conmigo para hacer la ejecución. Para eso, además, pedimos que fuera un grupo reducido, pero que estuviera motivado; la propuesta funcionó. Fue un proyecto precioso, donde toda la ejecución la hicieron ellos. El proyecto se convirtió en precursor de algo mayor, a partir de una reflexión sobre el proceso: ¿Cómo he llegado a esta propuesta? ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de holocausto? ¿Qué vínculos podemos encontrar con nuestro entorno inmediato?

Trabajamos, también, alrededor del cómic de *Maus*, otro gancho muy interesante. Si veis en la foto de abajo a la derecha, en la fotografía inicial, hay una alambrada, ahí sustituimos las púas por nombres de personas que habían pasado por los campos de concentración, con nombres y apellidos catalanes y castellanos. En cierto modo generó alguna polémica con gente que pasó por ahí, por el tema del holocausto, en el sentido de que —decían— «esto no es una historia de un libro lleno de polvo, esto podría ser tu abuelo, tu bisabuela, y ahí tienes a alguien que se llama casi como tú y que pasó por todo esto».

Durante la pandemia se paró todo. En ese impasse tuve tiempo de pensar y reflexionar, así como la necesidad de buscar nuevas vías. Surge de esta forma el proyecto «Muros de Bitácora». He pretendido recoger todos estos proyectos de memoria e intentar darle un empaque colectivo y dejar de plantear proyecto por proyecto. Las intervenciones forman parte de un diseño conjunto, que intenta llevar la memoria y la historia a la calle, hacer que las calles hablen, que nos cuenten las historias que han vivido, que la gente que pasea por la calle pueda ver. Colocamos una placa con un código QR que lleva a la página web, a una entrada exclusiva de ese mural, donde historiadoras e historiadores escriben artículos de contexto, se comparten todas las fotografías que se han descartado para hacer el mural, pero que narrativamente dan mucha profundidad, y también documentamos fotográficamente todo el proceso, porque un proyecto de memoria que no esté documentado sería como un oxímoron.

Ahí se empieza a abrir la caja de pandora de los procesos, de cómo encontramos la información, de cómo llegamos a las comunidades. Cada proyecto es único, pero en ellos se dan cita escenas tan bonitas como estar pintando sobre los bombardeos de Tortosa, y cuando ves la abuela que viene a buscar al niño al cole y pasa por delante y le empieza a contar: «mira es que esto es la calle de ahí, y es que tu abuelo...». Todo este tipo de historias le dan sentido al proyecto.

Este, por ejemplo, es muy bonito y creo que define muy bien el objetivo del proyecto: la manifestación de las Galledas, de los cubos, una manifestación en el tardofranquismo, mujeres reclamando la salubridad del agua en un pueblo de la costa y cómo una de las participantes de esta manifestación puede llegar a encontrarse con los niños y las niñas de la escuela de primaria y contarles en primera persona qué y cómo pasó.

Luego se han dado otros casos, como «El Xup». Este nombre tan singular es el de un barrio periférico de Manresa, uno de tantos barrios periféricos, degradados, abandonados: una especie de gueto. Cuando estuvimos pintando ahí, hicimos todo un proceso con los primeros vecinos del barrio. Al estar pintando ahí se acerca el instituto, viene y se abre todo un abanico de interacciones.

Es un proyecto muy transversal, que habla de competencias. Las profesoras que acompañaron al alumnado me contaban que habían utilizado el proyecto para hablar con sus abuelos y abuelas, para que les contaran cómo era su barrio, cómo habían crecido, qué estaba pasando ahora... Utilizaron una frase de la asociación de vecinos: «la historia es nuestra y la hacen los vecinos». Aprovecharon para sacar el discurso de Salvador Allende en la clase de secundaria, de «la historia es nuestra...».

Entonces, desde la producción de un evento, desde el arte urbano, desde la memoria, desde la narración de todos estos relatos con diversos lenguajes, se articulan nuestros «Muros de Bitàcora/ Murs de Bitàcola». Se convierte en un actor más que colabora en la labor de llevarla a la calle como espacio de memoria. Siempre con una mirada abierta a que se generen sinergias mientras estamos haciendo las intervenciones.

Ahora, en última instancia, estamos trabajando en la creación de una propuesta pedagógica, porque muchas veces trabajamos con ayuntamientos y nos damos cuenta de que estamos pintando a dos calles de un instituto que no sabe que estamos ahí, que no saben todo lo que está pasando. Por ello, pretendemos que cuando nos llega el encargo le podamos dar al ayuntamiento unas guías pedagógicas, no para decirle al profesorado qué y cómo tienen que trabajar, sino para señalarles que «está pasando esto y estamos intentando colaborar en poner la memoria en la calle y aquí estamos para generar un hilo más del que tirar». Para que esos institutos puedan integrarlo en su programación y que la memoria se siga viendo como un elemento imprescindible para entender la vida que nos rodea.

Sonido y memoria, prácticas artísticas de referencia

Martí Ruiz i Carulla

Laboratori d'Art Sonor Universitat de Barcelona

Cuando recibimos la invitación para hablar sobre memoria histórica y arte sonoro, dudamos acerca de si verdaderamente teníamos suficiente contacto y experiencia con el ámbito desde nuestras prácticas artísticas, docentes y de investigación, desde el Laboratori d'Art Sonor de la Facultat de Belles Arts de la UB. Intuimos que existen proyectos e iniciativas al respecto, del mismo modo que en las artes visuales y performativas, literatura y cine hay numerosísimas aportaciones. Aunque en apariencia no nos hemos centrado explícitamente en este ámbito, sentimos que es un campo muy importante y necesario, particularmente en el estado español. Reflexionando y hablando con Nuria Ricart y Raquel Cruces nos dimos cuenta de que hay proyectos que conocemos, y en los que hemos participado, que pueden aportar un cierto contrapunto a la cuestión, así que nos propusimos abrir un poco el abanico, confiando que fuera de interés para los participantes del congreso.

Nos referimos en primer lugar a los proyectos de fotografía del paisaje sonoro⁶³, ámbito ligado a la preservación de un tipo de patrimonio inmaterial que puede ir ligado a la memoria colectiva e histórica. Grabaciones del pasado nos permiten establecer comparaciones con el presente y el futuro acerca de hechos y eventos en múltiples ámbitos, como pueden ser la biología y la ecología, la historia, la sociología, la antropología, el urbanismo, las costumbres, los oficios, las dinámicas grupales, las modas, etc.

En concreto destacamos la pérdida que supone la desaparición de la web de escoitar.org, proyecto pionero en el estado español, que terminó por falta de financiación y soporte institucional. Su forma de cerrar la web se articuló con un poético gesto, durante su último período operativo, cada

⁶³ La misma percepción del sonido está muy ligada a la memoria y al banco de recuerdos auditivos que atesoramos, asociado a las sensaciones y experiencias vividas, y con los que comparamos inconscientemente todo lo que oímos para reconocer o apreciar similitudes y diferencias.

sonido reproducido por los usuarios iba borrándose de la web, la última escucha antes del olvido. Así mismo, nuestra web paisatgesonor.cat, asociada a Escoltar.cat, también desapareció por desatención de las instituciones públicas que lo respaldaron en su inicio y perdimos miles de archivos de sonido geolocalizados grabados en toda Cataluña. Toda esa memoria colectiva se echó a perder y nos dimos cuenta de que los actos de desmemoria son bien habituales en nuestro contexto cultural, incluso cuando se trata de proyectos centrados en la preservación y divulgación de contenidos de lo más variado.

Buscando hablar sobre proyectos artísticos que recuperen hechos y sonidos del pasado, queríamos destacar la obra de Bill Fontana *Distant Trains*, en la que se recrea la sonoridad de la Estación Anhalter Bahnhof de Berlín, destruida durante los bombardeos de la segunda Guerra Mundial, con sonidos actuales procedentes de la Hauptbahnhof de Colonia, y reubicados en las ruinas de la ubicación original. Se logra recuperar así la reverberación del sonido del ajetreo de la estación contra unas paredes que ya no existen. Mientras intentábamos recordar más ejemplos de obras y proyectos en esta línea de trabajo, nos dimos cuenta de que, en nuestra práctica docente, de investigación y creativa, tenemos muy presentes dos grandes ejemplos de trayectorias artísticas que están muy influidos por su momento histórico, haciendo del arte una forma de superar las heridas de los conflictos de su tiempo: la obra en Escultura Sonora de los hermanos François y Bernard Baschet y el Gamelan Digul de Pontjopangrawit.

La obra *Baschet* fue pionera en los años cincuenta en varios sentidos. Su propuesta se basaba en fomentar el acceso al público general para experimentar con el sonido de objetos que no se parecen a instrumentos musicales para explorar sin la presión de los cánones académicos o las ideas preconcebidas acerca del lenguaje musical. Y lo relevante para nosotros, y que no nos cansamos de explicar, es que François Baschet había formado parte activa de la resistencia francesa cuando la ocupación nazi de París tras haber escapado de un campo de trabajo en Alemania. Después de la guerra, François fue reclutado por los servicios de inteligencia franceses para perseguir a oficiales nazis que huían a esconderse en Latinoamérica, dado que podía hablar castellano, inglés, francés y alemán con fluidez y adoptar múltiples personalidades falsas. Todas las experiencias frente a los desastres de la guerra y el totalitarismo seguro que tuvieron un fuerte impacto en la personalidad del joven François, que, llegando a la treintena, decidió dedicarse a promover una nueva forma inclusiva de arte, que no

segregara a nadie, que no estuviera al servicio de las elites del mercado del arte y que sirviera de punto de encuentro para cualquier tipo de personas, más allá de sus creencias políticas o religiosas, su bagaje cultural o posición socioeconómica. François Baschet trabajó todo el resto de su vida para generar esas oportunidades de descubrimiento y juego colectivo, usar el arte para crear un contexto de libertad donde compartir experiencias en un lenguaje universal, el sonido. El libro de memorias del maestro Baschet está lleno de aventuras, proyectos con sectores de la sociedad en riesgo de exclusión social (infancia afrodescendiente del Harlem, escuela de sordos de Nueva York, personas en proceso de reinserción en Madrid, etc.), así como las contradicciones experimentadas al proponer la lógica participativa a instituciones culturales de todo el mundo. También nos convendría aprender de las mezquindades de curadores, críticos y directores de grandes museos que contrataban sus exposiciones y workshops para lavar su cara, hacer taquilla, admitiendo sin escrúpulos que no compartían el sentido ético de la propuesta social. Aunque la obra de los hermanos Baschet se ha expuesto en todo el mundo y ha llegado directamente a millones de personas, sigue siendo incomprensiblemente desconocida, ¿quizás porque el ejemplo de sus éxitos sigue siendo incómodo para las élites de hoy en día?

Nuestro relato ahora se expande hacia las antípodas, donde la música y la luthería también sirvió para contribuir a preservar una identidad cultural en peligro. Durante el proceso de independencia indonesia de la dominación colonial holandesa, los músicos de la corte de Java, con el maestro Pontjopangrawit a la cabeza, fueron deportados como presos políticos a Papua Guinea. Fueron dejados a su suerte en medio de una espesa jungla hostil, con unas pocas herramientas para que construyeran el campo de concentración de Bowen Digul en Tanah Merah, con sus propias manos. La fauna mortal y la población autóctona caníbal más cercana a la ubicación de Digul no dejaban mucho espacio a las esperanzas de ningún plan de fuga. Pontjopangrawit, además de ser un concienciado activista, comunista, independentista indonesio, era un reputado intérprete, compositor y constructor de instrumentos. En 1927, una vez hubieron construido chozas precarias para protegerse de la intemperie, dedicaron sus esfuerzos a construir un conjunto de Gamelan con los pocos materiales que conseguían: maderas, bambú, cuerdas, cazos y bandejas de metal de la cocina.

Aunque el Gamelan javanés se conforma tradicionalmente de refinados gongs y láminas de bronce, los materiales más humildes sirvieron para mantener la práctica musical colectiva que habitualmente permea la vida

en Indonesia, una forma de relación de la que participa toda la sociedad, contribuyendo así a resistir ante la adversidad y preservar su identidad cultural hasta la llegada de la independencia en 1945. Hoy en día el Gamelan Digul se conserva en la Monash University en Australia, primer país que reconoció la independencia de Indonesia y dio asilo a los refugiados. Cuando hoy en día nosotros usamos sartenes para facilitar el acceso a las prácticas de gamelan para aquellos que no tienen un gamelan de bronce al alcance, contamos la historia del Digul, cosa que no solo legitima que la intención es más importante que los medios, sino que nos recuerda que, miremos donde miremos, podemos encontrar historias de imposición y resistencia, de injusticia y reparación, y que el arte puede jugar un papel importante para avanzar sin olvidar.

Cantos de uso ibéricos. Historia de la oralidad después de la dictadura

Raquel Cruces
RIUH

En esta comunicación voy a poner el foco en la recuperación de cantares y sus usos en los ritos sociales cotidianos. Y, para concluir, expondré mi libro-CD *Dameconfites*, como un ejemplo de herramienta de divulgación y puesta en valor de los materiales recogidos.

Para empezar, tenemos que viajar mentalmente a un momento en el que nuestra sociedad cantaba. Históricamente, los conocimientos de las comunidades se han ido transmitiendo de generación en generación a través de los cantos de uso o funcionales. Venimos haciendo esto desde las comunidades helénicas, quizás antes. Siendo la mayoría de la población analfabeta habitualmente, estos cantos, esta comunicación oral, garantizaba que los saberes comunes pasaban de abuelos a nietos. Aunque es más correcto decir de mujeres a nietas, puesto que, en esta labor de transmitir la sabiduría popular, la mujer juega un papel fundamental, siendo el agente principal de la transmisión oral.

Así que nos trasladamos a una sociedad que cantaba. Un canto por cada tarea y una tarea para cada canto. Cantos de trabajo, de labores, nanas, cantos a difuntos, palos de baile y un sin fin de ritos sociales: procesiones, rogativas de agua, carnavales, marzas... y tantos otros.

Estas manifestaciones musicales, culturales, hoy en día han dejado de tener su función original. Uno de los motivos es, claramente, la llegada a las casas comunes de la radio. Este hecho hace que, en algunos contextos y usos concretos, se vaya sustituyendo el canto en vivo por la música que en ella se reproduce.

Pero nuestra oralidad, en lo que a lo cultural y musical se refiere, también se ve absolutamente afectada por la dictadura.

A remarcar la actuación en la totalidad del territorio de la organización Coros y Danzas, de la Sección Femenina de la Falange Española-FET, entre 1937-1977. Este grupo confeccionó un imaginario del folclore «español» y se apropió y vinculó la cultura popular al ideal del nacionalcatolicismo del franquismo. La recopilación se realizaba mediante las Misiones donde se recogían canciones, danzas e indumentaria, en toda España. También fueron característicos los conocidos Concursos provinciales y nacionales. Finalmente, las actuaciones viajaron al extranjero, exportando la «cara amable» del régimen.

Filtrado, censura, adoctrinamiento. Usan el folclore para combatir el separatismo, para implantar el ideal de mujer y la moralidad acorde al régimen. Llega el concepto de «la marca España», con la que posteriormente nos costará desvincular ciertas manifestaciones musicales y culturales del franquismo, ya que la dictadura se sirvió de ellas para mostrarse e identificar el país que gobernaba.

Después de la dictadura, muchos de nuestros artistas más populares bebían de las disciplinas musicales y la inspiración anglosajona o latinoamericana, lejos de nuestras propias músicas. Con la mirada puesta en Europa, los EEUU, el abandono de la ruralidad, el auge de las ciudades, llega la anhelada «modernidad», y con ella el cambio de usos, costumbres, ritos sociales.

Por poner algunos ejemplos, cito cuatro recopiladores que fueron por los pueblos, buscando la raíz, los antiguos cantares, comprendiendo los usos y su importancia en las sociedades que visitaban:

Agapito Marazuela (1891-1983), folclorista, musicólogo, que se dedicó durante toda su vida a la recopilación del folclore castellano. En memoria a su labor se concede anualmente el Premio Nacional de Folclore que lleva su nombre.

Alan Lomax (1915-2002), etnomusicólogo estadounidense que trabajó por todo el mundo recopilando sus músicas. En España estuvo entre 1952-53 y fue varias veces investigado por los cuerpos de seguridad de la dictadura (era de sospechar que un americano fuera por los pueblos preguntando a sus gentes y grabando músicas, pensaban que podría tratarse de un espía).

Dorothe Schubarth (1944-actualidad), musicóloga y compositora suiza que ha dedicado gran parte de su vida a estudiar y registrar folclores europeos como el de los Balcanes, el francés o el alemán. De 1978 a 1984 hizo su trabajo de campo en tierras gallegas y es la responsable, junto con la colaboración de Antón Santamaria, de la publicación del «Cancioneiro popular galego».

Y Joaquín Díaz (1947-actualidad), músico, musicólogo y folclorista, dedicado a la interpretación, recopilación, investigación y divulgación del folclore. Es el responsable y fundador del Centro Etnográfico de Urueña y la Fundación Joaquín Díaz, en la que podemos encontrar una de nuestras fonotecas más conocidas.

Una de mis labores de investigación con estos materiales recogidos en archivos y fonotecas, públicas o privadas, es buscar puntos en común entre lo que han recogido en cada época y cada recopilador: palos de baile, funcionalidades de los cantos, letras compartidas, melodías similares; qué puntos en común podemos encontrar y de qué manera podemos, luego, mostrar esto en talleres de música.

La gente viene a mis clases a aprender canciones, o a encontrar o saber de sus raíces. Este último aspecto es algo que he podido observar sobre todo después del confinamiento, en estos últimos años. Se encuentran en un proceso en el que se cuestionan «¿Yo por qué canto canción medicina de México? ¿Qué cantaban aquí nuestras abuelas?».

Hace tiempo que estoy trabajando en, simplemente, un mapa que pueda aglutinar puntos donde poder conectar con otras fonotecas y archivos, que nos facilite hallar resultados en nuestras consultas. En esta línea, el último trabajo que hice fue un cancionero, el «Dame Confites», que recoge veintitrés canciones de diferentes Comunidades Autónomas. La idea con que fue concebido era que se tratara de un material didáctico para gente aficionada a la música, músicos profesionales o docentes con interés en fomentar y divulgar nuestro folclore y tradiciones. Hay mucha gente que lo usa en mis clases, lo que es evidente, pero luego también hay muchas de mis alumnas que son profesoras y lo usan en sus clases. Esto es, para mí, muy interesante.

Las «canciones» se presentan en el libro de la siguiente manera. El número de la página, abajo a la derecha, coincide con el número de pista en el CD. Arriba abre el texto el título de la pieza. Esto es algo sin mucho valor, nos sirve apenas para poder referirnos a ella. Debajo le sigue la funcionalidad del cante, el tipo de cante que es y qué uso se le daba. Luego encontramos la transcripción de la letra que, en algunos casos, he completado con la información de uno o más audios de referencia. Y a pie de página cito la fuente de fonoteca o archivo en el que he encontrado material para este tema, sea referencia de un audio (con los datos que tenga sobre quién lo cantó, quién lo recopiló, dónde y cuándo) u otros soportes escritos. Sobre el lugar de referencia cabe decir que esto no significa que esa canción fuera de ese

pueblo, u original de ese lugar, sino que simplemente se fue allá a recoger y alguien de ese pueblo allí la cantó. Sirve para que podamos encontrar un ejemplo vivo y poder conectar con esa manera de cantar y esa estética y esa memoria colectiva.

En el anverso de la página, en cada tema, tenéis un texto con información adicional, donde os cuento sobre el por qué se cantaba o de qué maneras se cantaba, qué utilidad social tenía en ese momento, o alguna anécdota que me conecte con esa canción. Y eso es, en parte, lo que más valora la gente. También las compañeras que llevan el repertorio a clase para trabajar con el alumnado, el poder aportar esa parte de contexto, para hacer un homenaje o una relación más justa con esa herencia que tenemos de nuestros abuelos y abuelas, sobre todo abuelas.

Relatoría de comunicaciones de la mesa 6 Lenguajes y expresiones artísticas

Tania González Cantera
Universitat de Girona

Antes de nada, me gustaría agradecer su participación a los y las autoras de las veintidós comunicaciones⁶⁴ y los dos pósteres que tuvimos el placer de recibir en esta sesión. Son proyectos que tienen como eje central temáticas vinculadas a la memoria histórica y democrática a través de diversos lenguajes artísticos. Fruto de su gran calidad, estas propuestas han generado un impacto no solo a nivel educativo, sino que también, en muchos casos, en su entorno social más cercano. Se trata de una muestra de que cuando el arte y la educación se fusionan, pueden transformar la sociedad.

Introducción

La utilización de disciplinas artísticas como herramientas educativas no es novedosa (Masarah, 2022). Con todo, en los últimos años se ha producido un impulso para incentivar el uso de los lenguajes artísticos en las aulas, especialmente en el ámbito humanístico. Aprovechando que canalizar la violencia y el horror por medio de la expresión artística motiva profundamente a los estudiantes, se buscaba involucrar y concienciar a los jóvenes de una manera más dinámica. Esta tendencia al alza en la docencia de la memoria histórica y democrática ha supuesto un aumento en la bibliografía especializada, investigaciones académicas y proyectos de aula.

Las propuestas recibidas emplean expresiones artísticas muy diversas: desde la danza y el teatro a la música, la literatura o la fotografía. Se trata

⁶⁴ Las referencias a las comunicaciones se encuentran al final de la relatoría, y los textos completos pueden consultarse en la publicación digital de las actas, a través del código QR. También son accesibles en la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

de proyectos que han requerido un proceso colaborativo, con un diseño realizado desde el diálogo y la reflexión.

Ámbito geográfico⁶⁵

La diversidad de las propuestas no sólo se circunscribe a las expresiones artísticas empleadas, sino también a su procedencia territorial. Se recibieron comunicaciones de diferentes partes del Estado (Asturias, Cantabria, Navarra, Castilla y León, La Rioja, Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia), que a su vez reflejaban las particularidades e identidades regionales y locales. La cornisa cantábrica, la zona central y el Levante mediterráneo fueron las zonas más prolíficas en número de comunicaciones, mientras que la zona sur (a excepción de Murcia) y las islas no estaban representadas. De cara a las futuras ediciones del congreso, animamos a los docentes y profesionales de estas zonas a presentar sus propuestas.

También hubo proyectos procedentes de América Latina, concretamente de Argentina y Chile, que se centraban en la memoria de sus últimas dictaduras político-militares.

Niveles educativos involucrados

En términos educativos, estos proyectos abarcan distintas etapas del sistema, tanto en la enseñanza obligatoria (niveles de primaria y ESO) como en la postobligatoria (Bachillerato, universidad, FP, centros de formación para adultos, grados medios y superiores). En ocasiones, los proyectos han cruzado los límites del sistema educativo reglado para involucrar también escuelas de danza y circo no profesionales.

A excepción de los niveles de educación obligatoria y bachillerato, estos proyectos han integrado un tema (la memoria histórica y democrática) no contemplada en los planes de estudio. En las dos comunicaciones procedentes de América Latina, los cursos en los que se han desarrollado estos proyectos serían los análogos a nuestra educación secundaria obligatoria.

Los proyectos no solo se desarrollan dentro de la formación teórica del alumnado, sino que en ocasiones tienen lugar durante las prácticas curriculares. Normalmente esto tiene lugar en etapas educativas superiores como grados medios y superiores, FP, másteres universitarios o escuelas de arte.

⁶⁵ Una representación georreferenciada de los ámbitos de las comunicaciones puede verse en el apartado «Vídeos» de la web del Congreso: <<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>>.

Colaboraciones internas y externas

En varios casos se plantean como proyectos interdepartamentales, involucrando de esta forma a diferentes asignaturas, planes docentes y profesores. Un ejemplo es el de la instalación poético-artística «Árbol de la memoria» llevado a cabo en Sartaguda (Navarra) por la Escuela de Arte de Corella, que ha relacionado asignaturas de diferentes tipos de bachillerato (como Literatura universal y Dibujo artístico) con el Grado Medio de Asistencia al Producto Gráfico Interactivo (Giner, Melero *et al.*, 2022).

En otros casos, en cambio, la colaboración tiene lugar con entidades externas a los centros educativos o compañías artísticas propulsoras de estas iniciativas. En el proyecto «SED-Contar el exilio desde el arte» (González, Padín *et al.*, 2022) contaron con el apoyo y asesoramiento de historiadores, así como de colectivos y asociaciones de memoria histórica. Otro caso revelador es el tercer episodio del *Mapa de las ruinas de Europa*, llamado *Praga 1941* (Peralto, 2022). Promovido por la Fundación Teatro Joven, los organizadores recibieron el apoyo de la embajada checa en el desarrollo de este monólogo teatral centrado en el diario de Petr Ginz, deportado y fallecido en el campo de Terezin.

En las actuaciones artísticas que son de carácter itinerante, como obras de teatro o exposiciones, los proyectos trascienden los muros de los centros educativos para acercarse a otros espacios (como bibliotecas, espacios cívicos o vecinales) donde intervienen otros colectivos ciudadanos. En el proyecto «Luchas vecinales y construcción de los barrios de Barcelona (años 60 y 70)», de *La Voz Ahogada* (Clemente, 2022), varios centros de educación secundaria, bachillerato y centros de formación para adultos colaboraron con la Asociación Catalana de Expresos políticos del franquismo, entre otros.

¿Qué memorias se reivindican?

En las comunicaciones recibidas se puede apreciar que las memorias reivindicadas son variadas y no se limitan a las temáticas más convencionales en esta materia, como acostumbran a ser la guerra civil, la posguerra y las víctimas del nazismo. Cada vez más, se reivindican los relatos de colectivos tradicionalmente olvidados de la cultura legitimada. De esta forma, se apuesta por el aprendizaje de una historia más plural y representativa. Muestra de ello es que hay comunicaciones que recuperan los roles y testimonios de mujeres (Climent, Sancho, 2022; Sagone, Santolalla, *et al.*,

2022; Sola, 2022), las luchas vecinales en las grandes ciudades durante el tardofranquismo y la Transición (Clemente, 2022; Ester, Escayola *et al.*, 2022) o actividades económicas que vertebraron algunos territorios (como es el caso de la minería asturiana en los siglos XIX-XX; Casal, Díaz-Faes *et al.*, 2022). También hay espacio para temas más recientes, como las dictaduras político-militares de Chile y Argentina, la guerra de los Balcanes o la catástrofe nuclear de Chernobyl (Carrasco-Jeldres, 2022; Espinosa, Ermini *et al.*, 2022; Cartaña, Sanromà, 2022; Gálvez, Plaza, 2022).

Objetivos

- Desarrollar herramientas de trabajo que utilicen el arte y los procesos creativos como espacios de debate, de denuncia y de concienciación social. Se contempla estimular la creatividad como forma de expresión personal y comunicación a la hora de desarrollar un sentido crítico.
- Convertir la memoria en una realidad cercana buscando la «empatía» del alumnado: que pueda llegar a sentirse identificado con las víctimas. En este sentido, la utilización del arte supone una ruptura o un hito dentro de lo cotidiano (Carrasco-Jeldres, 2022), invitando al alumnado a reflexionar sobre la memoria y a desarrollar cuestionamientos éticos de una manera distinta.
- Conseguir una participación activa del alumnado interpeándolo de forma directa. En varias comunicaciones, el alumnado tiene, o bien poder de decisión, o bien un papel protagonista desde el principio. Invitando al alumnado a participar en esta ronda preliminar, se le incorpora no solo como participante, sino como protagonista y artista. Las aproximaciones previas también ayudan a que realicen sus propios ordenamientos temporales y espaciales respecto a los hechos históricos que se abordan, así como a crear un ambiente propicio para la experiencia (Carrasco-Jeldres, 2022).
- La historia no es una materia sin vida. Se busca acompañar y contribuir al proceso de reparación rescatando esta memoria, en especial la de nuestros mayores. Es recurrente la interacción con personas de la tercera edad que vivieron los hechos mediante distintas estrategias: a veces a través del contacto directo (Ester, Escayola *et al.*, 2022) o, en otras ocasiones, poniéndose en su situación (Casal, Díaz-Faes *et al.*, 2022).

En algunos casos se ha optado por emplear una relación de «tú a tú» mediante dibujos de niños y jóvenes durante la guerra (Fernández, Galdrán *et al.*, 2022). Comprender las emociones de las personas que vivieron esa época teniendo la misma edad facilita no solo la relación de empatía, sino que también despierta un mayor interés.

Hablar de identidad y reconocerse socialmente a diferentes niveles. Por ejemplo, el ciclo de actividades teatrales y educativas «Mapa de las ruinas de Europa» promovido por la Fundación Teatro Joven buscaba con este proyecto reflexiones sobre la idea y la identidad europea en una época de creciente euroescepticismo (Peralto, 2022).

Muchos de estos proyectos han sido elementos unificadores y han contribuido a reforzar la vinculación y el sentido de pertenencia del alumnado con sus entornos más cercanos; es decir, con sus respectivos barrios, además de con sus compañeros y compañeras (Cartañà, Sanromà, 2022; Ester, Escayola, *et al.*, 2022). En aquellos proyectos desarrollados en zonas en peligro de exclusión, la intención también era mejorar la convivencia vecinal, a la vez que reivindicar las memorias de estas zonas más olvidadas en el discurso histórico y actual. En el caso del proyecto «Refugio, la humanidad en tránsito» de la Fundación Anastasio de Gracia y el Grupo de Investigación en Cultura Visual y Prácticas Artísticas (CUVPAC) de la Universidad Rey Juan Carlos, el proyecto escultórico realizado junto con institutos de los barrios de Entrevías y Puente de Vallecas culminó en una exposición en el Museo del Ferrocarril de Madrid, posicionando a estos barrios del extrarradio (áreas de exclusión, bajos ingresos económicos y desconocidos para la política oficial) en un museo nacional (Sánchez-Moñita, Fernández *et al.*, 2022).

Ideas generales

De la microhistoria a la macrohistoria

Partiendo de un enfoque micro, se consigue situar una historia singular y concreta en un momento macro de la construcción de la historia, marcando las fechas y acontecimientos que han sido más reseñados en los relatos oficiales.

En este sentido, destaca la utilización de testimonios reales. Mientras que en la mayoría de los casos esta perspectiva se consigue a través de la memoria oral de familiares, vecinos o personas cercanas, también hay

casos en lo que se ha recurrido a archivos para obtener fuentes de primera mano y poder reflexionar por medio del arte y la creación. Se trata de un recurso habitual y que funciona. El público, especialmente el más joven, acoge estos proyectos como herramientas que les permiten descubrir la «intrahistoria» desde la vida de unos personajes/testimonios con los que sienten una identificación inmediata, arrojando luz sobre episodios históricos poco conocidos por ellos. Por ejemplo, en el audiovisual *Libertad* sobre la vida de Josefa Castro, partiendo de un enfoque micro (la vida de Josefa a partir de la grabación y transcripción de su narración), los responsables del proyecto consiguieron situar una historia singular y concreta en un momento macro de la historia de España (Sola, 2022).

Así, los contenidos analizados en el aula no les resultan ajenos, sino que aluden a conceptos, eventos y procesos que inciden directamente en su vida cotidiana, en la medida en que condicionan la configuración de la sociedad actual.

Más allá de las personas que los alumnos conocen personalmente y con las que pueden mantener una conversación, también muestran un interés preferente por figuras cercanas y locales, en detrimento de personajes más famosos o icónicos. Es el caso de lo que sucedió en el proyecto de colorear imágenes de las fotorreporteras bélicas Gerda Taro y Katie Korna llevado a cabo por los alumnos de grado medio del Escuela de Arte y Superior de Diseño de Corella (Sagone, Santolalla *et al.*, 2022). En el *feedback* del proyecto, había alumnado que manifestaba su interés por investigar figuras más cercanas en posibles futuras ediciones, como es el caso de Ikerne Cruchaga, fotógrafa navarra y víctima del exilio.

Literatura

Dentro de las comunicaciones de temática literaria nos encontramos dos subgrupos: aquellos proyectos en los que se utiliza la poesía como elemento principal y aquellos que tienen como base el cómic o la novela gráfica. En ambos casos presentan un nuevo objetivo común: la promoción y consolidación del hábito de la lectura y la escritura. Incluso, en ocasiones, los autores de las obras se han implicado asimismo en los proyectos (Casal, Díaz-Faes *et al.*, 2022).

Poesía memorialística y nuevas tecnologías

Respecto a los proyectos poéticos, se suelen complementar con el uso de las nuevas tecnologías. Las creaciones poéticas que canalizan estas memorias se

acaban publicando en internet, ya que, o bien son compartidas en Instagram (junto con una fotografía familiar, como es el caso del proyecto «Guardianes de la Memoria», Casal, Díaz-Faes *et al.*, 2022), o bien son la base para la creación de videopoemas que posteriormente se difunden a través de QR (Giner, Melero *et al.*, 2022).

Cómic y novela gráfica: el poder de las viñetas

La elección del cómic o de la novela gráfica radica en su utilización de la imagen como elemento comunicativo principal, un hecho que resulta especialmente atractivo en la actual cultura visual en la que vivimos. A nivel metodológico predominan los proyectos basados en la investigación-acción y en la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Suelen ser actividades centradas en estudiar y analizar la memoria histórica a través de viñetas cuidadosamente seleccionadas, como es el caso de *El arte de volar* de Antonio Altarriba y Kim (Pinto, Vilches, 2022; Ruiz, 2022), que en 2010 se alzó con el Premio Nacional del Cómic de Cataluña y el Premio Nacional del Cómic del Ministerio de Cultura.

El conocimiento y el impacto se miden a través de reveladores cuestionarios previos y posteriores. Juan Carlos Ruiz pudo comprobar la especial utilidad de los cuestionarios previos en su unidad didáctica sobre la memoria y la represión franquista en el IES Valle de Ebro (Navarra) no sólo para conocer el nivel previo de los alumnos, sino para poder realizar adaptaciones en base a ello (Ruiz, 2022).

Elena Masarah, cuya comunicación perseguía formar a los futuros docentes del máster de profesorado en la utilización del cómic para extraer todo su potencial didáctico, revelaba que, tras la introducción básica de la narrativa gráfica, la mirada del lector se vuelve más compleja y busca más información en las mismas páginas (Masarah, 2022).

Teatro y danza: obras colaborativas desde el inicio

Las comunicaciones que emplean estas disciplinas artísticas apuestan de forma mayoritaria por la creación colaborativa desde el inicio entre los responsables del proyecto, el alumnado e incluso, algún caso, entidades memorialísticas, como es el caso la Escuela Social de Circo y Danza la Caracola y la asociación de familiares y amigos de la fosa común de Tiraña en la localidad asturiana de Laviana (Guerrero, Arce, 2022).

Normalmente las compañías de teatro creaban junto con los alumnos escenas de teatro documental a partir de historias personales (por medio

de entrevistas, cartas, documentos inéditos u otras fuentes) y de sesiones de contextualización histórica (Clemente, 2022; Guerrero, Arce, 2022).

En el caso de aquellas iniciativas en las que el alumnado no participa en el proceso de creación de la danza o del montaje teatral, las compañías realizan en primer lugar la representación de la pieza para, a continuación, llevar a cabo un coloquio-debate con el alumnado (González, Padín *et al.*, 2022). En ocasiones en este coloquio participan personas de la tercera edad dando a lugar al intercambio de perspectivas intergeneracionales, dando lugar a un diálogo muy fructífero. De esta forma, los jóvenes pudieron recoger la historia sin el filtro de terceros.

Escultura e instalaciones artísticas

Por lo general son proyectos que buscan crear esculturas vivas y, para ello, incorporan otros elementos como el vídeo y el sonido. En el caso chileno, Karina Carrasco-Jeldres presentaba la obra de arte sonoro *OM-Objeto-Memoria. Sonidos del Presente*. Como su propio nombre indica, la obra vinculaba la escultura y los objetos con el sonido, en este caso sonidos vinculados con la memoria de los desaparecidos durante la dictadura. La idea era rescatar la memoria viva a través de la creación e instalación de una obra de arte sonoro en el espacio público. Para ello, a los participantes se les pidió elegir un objeto representativo de su memoria personal y después asociar dicho objeto a un sonido en concreto para poder darle vida(s) a la instalación escultórica. De esta forma estaban representadas tanto la narrativa general como las memorias individuales de las víctimas (Carrasco-Jeldres, 2022).

En cambio, en el proyecto «Árbol de la memoria», desarrollado dentro del III Encuentro Intergeneracional de la Memoria en Sartaguda (Navarra), se realizó una instalación poético-artística basada en los artefactos desarrollados a través de la interpretación de poesía comprometida (Giner, Melero *et al.*, 2022). Esta instalación, que tenía como objetivo motivar una reflexión sobre el concepto de memoria, se integró en el paisaje del Parque de la Memoria a través de pequeñas esculturas que contenían un QR que permitía escuchar un videopoema.

En el seno del proyecto «Refugio, la humanidad en refugio», desarrollado por la Fundación Anastasio de Gracia y el grupo CUVPA de la Universidad Rey Juan Carlos, se realizó una exposición inmersiva que combinaba 3 obras realizadas por artistas invitados, así como 4 esculturas realizadas desde los

colegios, partiendo del concepto de «refugio» (Sánchez-Moñita, Fernández *et al.*, 2022).

Fotografía y dibujo

Los proyectos que vinculan la fotografía y la memoria suelen buscar distinguir y comprender la imagen fotográfica como una potente herramienta discursiva ficcional y no solo como un documento referencial de hechos históricos. De esta forma se busca comprender el papel de la información y de los medios de comunicación en un sistema democrático, así como los peligros actuales en manipulación y *fake news*. En algunos proyectos se buscaba también reivindicar las figuras de fotorreporteras bélicas como Gerda Taro y Kati Horna (Sagone, Santolalla *et al.*, 2022).

En el caso de la disciplina del dibujo, no ha habido una implicación activa del alumnado de este lenguaje artístico, sino que ha constituido una herramienta más en el aula para la explicación histórica. Los dibujos constituyen una fuente primaria que informan sobre los sentimientos, los roles de hombres, mujeres y niños, la enseñanza, la vida cotidiana, las colonias, la guerra y los paisajes rurales y urbanos.

Un claro ejemplo es el de la exposición «Llapis, paper i bombes» (Fernández, Galdrán *et al.*, 2022), donde se empleaban dibujos realizados por los menores refugiados en las colonias colectivas organizadas el Ministerio de Instrucción Pública durante la guerra. La potencia plástica como expresión de las vivencias infantiles ayuda a empatizar con las víctimas de la guerra a quien hoy les observan.

Música: acercamiento desde los ritmos urbanos

En el caso de las comunicaciones que utilizan la música como expresión artística como hilo conductor, la aproximación se realiza mediante géneros propios de la zona o a través de la música urbana. Por ejemplo, en el proyecto argentino «Aguas de ríos color sangre. Relatos de experiencias didácticas de historias vividas por las cuencas del Río Paraná», llevado a cabo en las ciudades de Pérez y Rosario (Santa Fé) se proponía al alumnado componer una canción relacionada con las víctimas de las desapariciones forzadas de la última dictadura militar (Elvira, Ermini *et al.*, 2022). Para ello, debían utilizar ritmos como el rap o el trap para en una segunda parte participar en una «batalla de gallos».

Los estudiantes partían de un listado de conceptos y frases disparadoras ofrecidos por los docentes para expresar las emociones que les producían estas temáticas. Entre las actividades que complementaban a esta iniciativa se encontraba la creación de un podcast en la plataforma Spotify, donde se relataba todo el proceso creativo.

En el Proyecto Fluxos, que trabajaba la memoria comunitaria del barrio barcelonés de Bon Pastor a través de diversos lenguajes artísticos, se optó por crear una canción con rumba y toques de reggaetón e ilustrarlo con un videoclip. El video recreaba escenas de la vida cotidiana de la infancia de los años 40 y 50. Generó un gran impacto y contó con el apoyo de vecinos y asociaciones del barrio. Su éxito ha ocasionado que nuevos centros estén interesados en el proyecto (Ester, Escayola *et al.*, 2022).

Cinematografía: la disciplina más compleja y laboriosa

Los proyectos cinematográficos requieren la implicación y colaboración de varias entidades, así como tiempos de trabajo más largos dada su complejidad y al hecho que normalmente abarcan más de una disciplina de estudio. En el caso de la creación del audiovisual *Libertad* (Sola, 2022), la idea era integrar el arte, la antropología y la educación en el proyecto, sobrepasando los límites académicos de estas disciplinas y buscando la conjunción de diferentes metodologías.

Complementos recurrentes

Visitas a lugares de memoria

Un complemento recurrente en los proyectos expuestos en las comunicaciones es la visita de espacios de memoria relacionados con las temáticas históricas tratadas. Por ejemplo, Antonio Jesús Pinto y Gerardo Vilches explicaban que los alumnos de 4.º de la ESO de la Comunidad Infantil de Villaverde complementaron su proyecto sobre la memoria histórica de la guerra y el franquismo centrado en la novela gráfica a partir de un recorrido por los espacios de Madrid que habían sido afectados de la guerra.

Suponen un ejercicio de aprendizaje experimental ya que se trasciende la frontera física de la clase tradicional. Se trata de un añadido en la labor de concienciación, ya que, de esta forma, el contenido analizado en el aula no les resulta ajeno, sino que alude a conceptos, eventos y procesos que inciden directamente en su vida cotidiana y que han condicionado la configuración de la sociedad actual (Pinto, Vilches, 2022).

El uso de nuevas tecnologías

Los lenguajes artísticos demuestran no tener reticencias con las nuevas tecnologías. Las competencias digitales están perfectamente integradas en un gran número de proyectos, y de hecho se convierten en pilar esencial de ellos. Se trata de otra forma de trascender los límites clásicos de una clase, en este caso en clave digital (Amorós, 2022). Se hace un especial uso de los QR (Amorós, 2022; Giner, Melero *et al.*, 2022), de la creación de contenido audiovisual (Sagone, Santolalla *et al.*, 2022; Sola, 2022), el diseño web y de las redes sociales (Gálvez, Plaza, 2022), como Whatsapp o Instagram (Casal, Díaz-Faes *et al.*, 2022; Goñi, Cocho, 2022) a la hora de abordar la memoria de forma transdisciplinar.

Un caso destacable es el de la obra *Una de cal. Aproximación escénica a la memoria* de la Compañía Gata por Liebre, cuya primera fase del proyecto se centraba en la difusión de seis preguntas abiertas por Whatsapp para recoger testimonios lo más espontáneos posible. El siguiente paso del proyecto era la edición de los audios de respuesta para poder montar un relato con los testimonios recibidos que sirviera de base para la pieza escénica (Goñi, Cocho, 2022).

En cuanto a la creación de una web, el proyecto CCOOMICS, impulsado por CCOO de Cataluña, ha creado una página donde estén disponibles todos los materiales generados por el proyecto, con el fin de que sea un referente del cómic social (Gálvez, Plaza, 2022).

Resultados

Aquellos autores que han tenido la oportunidad, el tiempo y los medios para evaluar sus proyectos revelan que, por lo general, convertir la memoria en una realidad cercana da resultados positivos, tanto a nivel académico como personal. En algún caso, incluso, se ha podido constatar una mejora en este aspecto respecto a cursos anteriores donde estas temáticas se explicaban mediante las metodologías tradicionales (Pinto, Vilches, 2022). Indican que el alumnado adquiere mejor los conocimientos y se implica más. La introducción de los diferentes lenguajes artísticos en el estudio de la memoria despierta un interés inicial por conocer y entender los acontecimientos históricos y experiencias de aquellos que vivieron los sucesos históricos estudiados.

Hay alguna comunicación que revela que el alumnado, en ocasiones, no es capaz de identificar la memoria en conflicto que supone el período de

represión y silencio franquista. Asimismo, le cuesta vincular los conocimientos históricos adquiridos en estos proyectos con los contenidos abordados anteriormente en clase: cronologías anteriores o las causas de un suceso en concreto (Ruiz, 2022). Por lo general, mientras que el alumnado evidencia una buena formación técnica, suele desconocer esa parte de nuestra historia, así como la historia propia de las disciplinas o lenguajes artísticos implicados en los proyectos, por lo que en muchas acciones se incluyen sesiones de formación previa en estos aspectos.

A nivel individual, resaltan que para el alumnado este tipo de proyecto supone un «reto» debido a temática y complejidad (Sagone, Santolalla *et al.*, 2022). Asimismo, afirman que estos proyectos propician un mayor nivel de cohesión y entendimiento grupal, en especial respecto a sus compañeros y compañeras. En el seno del proyecto «Refugio. La humanidad en tránsito», el alumnado descubrió que algunos de sus compañeros de aula eran refugiados (Sánchez-Moñita, Fernández *et al.*, 2022).

Mezclar las experiencias artísticas, danza, teatro con las experiencias del aula ha sido una formación transversal significativa, además de contactar con otros alumnados (otros ciclos, bachilleratos). Este último hecho ha resultado muy positivo, puesto que apenas había habido contacto en el centro por la reciente pandemia. A nivel emocional les ha aportado seguridad, trabajando conceptos como que no están solos y que forman parte de un grupo.

En algunos casos los proyectos también han dado pie a conocer realidades cercanas y conmovedoras, como es el caso de un alumno de Corella que compartió en el aula el relato de su bisabuelo y tío-abuelo, que estaban enterrados en la fosa de Sartaguda, en Navarra (Sagone, Santolalla *et al.*, 2022). En algunos casos también ha supuesto una primera realidad de cara al contexto laboral debido a los numerosos contratiempos a sortear: plazos demasiados ajustados, falta de financiación, aplazamientos o problemas en las fechas a causa de la pandemia de la covid-19 (Ester, Escayola *et al.*, 2022; Gálvez, Plaza, 2022)

En los proyectos que incorporan otros agentes del territorio, como museos, embajadas, sindicatos o asociaciones de barrio, se habla de impacto y de demandas de replicabilidad (Ester, Escayola *et al.*, 2022; Peralto, 2022). Se han generado flujos de trabajo interesantes entre el alumnado y varios agentes sociales de su entorno, así como entre alumnado de diferentes ciclos y estudios, así como con su entorno.

Se propicia la generación de un espacio de debate y reflexión. Hay diferentes percepciones previas en torno a la memoria histórica y democrática por parte de la juventud. El *leitmotiv* suele ser el desconocimiento de los hechos acontecimientos, ya que normalmente no se abordan en las aulas por falta de tiempo o en sus hogares. Por ejemplo, durante los talleres previos a la creación pieza del proyecto «Tiraña en la memoria. 80 años construyendo vida y danzando el dolor» (Guerrero, Arce, 2022) reinaba la perplejidad de algunas alumnas que jamás habían oído hablar de la represión, los fusilamientos y la fosa común de Tiraña (Laviana, Asturias). Por otro lado, las familias reflexionaban sobre lo tabú que había sido esta etapa en la gran mayoría de las casas y como se había enquistado el miedo y el silencio durante tantos años, dando lugar a una profunda reflexión de personas de diversas generaciones.

Dificultades

Pese a que la mayoría de los proyectos han contado con apoyo político e, incluso económico, de centros escolares, entidades e instituciones públicas del territorio, hay un par de casos en las que esto no ocurre. Se tratan de dos comunicaciones procedentes de Cantabria y Castilla-León (González, Padín *et al.*, 2022; Goñi, Cocho, 2022), donde varios docentes, ayuntamientos o festivales les han dado la espalda. Las autoras lo achacan a la brecha existente entre los espacios académicos o disidentes y otros más populares (Goñi, Cocho, 2022).

Por otro lado, algunas comunicaciones han identificado la necesidad de un trabajo en red entre artistas, gestores culturales y docentes que trabajen temas vinculados con la memoria a través de proyectos artísticos. El llamado «boca a boca» y el efecto multiplicador de estas iniciativas que puede conseguir a través del establecimiento de una red de profesionales puede ser muy relevante (Carrasco-Jeldres, 2022).

También ha habido casos en los que la continuación de estos proyectos se ha visto alterada por diversos factores, como las restricciones derivadas por la pandemia de la covid-19 (Peralto, 2022), el inicio de obras en determinadas localizaciones o incluso las huelgas de enseñanza (Ester, Escayola *et al.*, 2022). El ajuste de presupuestos, las horas de trabajo no remunerado y la salud mental son otras problemáticas que deben mencionarse (Goñi, Cocho, 2022) y que suelen quedar en un segundo plano cuando un proyecto acaba culminándose y cumpliendo los objetivos marcados inicialmente.

Desafortunadamente en otros casos estos proyectos han quedado interrumpidos a causa de la marcha de los docentes de los centros escolares por el fin de sus contratos laborales. Son proyectos exitosos que se quedan a medias, como es el caso del proyecto del uso de la novela gráfica en el aula de ESO en la Comunidad Infantil de Villaverde (Pinto, Vilches, 2022).

En este punto se ha de destacar el caso del instituto Lluís Vives de Barcelona (Cartañà, Sanromà, 2022). En este centro de secundaria llevaba años implantado un proyecto teatral centrado en la memoria histórica que se desarrollaba durante dos cursos académicos y que lograba una gran implicación por parte del alumnado. Quienes participaban en el proyecto se empoderaban cada vez más y hacían crecer el proyecto año a año con sus propuestas, como es el caso de la creación de nuevas comisiones destinadas a la difusión por redes sociales o a creación de *merchandising* del proyecto. Cuando el profesorado que lideraba el proyecto marchó del instituto, un hecho que implicaba la finalización de facto del mismo, un grupo de alumnos y alumnas presionó para que se formara una entidad y, así, poder seguir haciendo teatro y memoria histórica.

Reflexiones

La historia es un saber crítico y hemos de situar su disolución en el contexto de la corrosión de la democracia como horizonte de expectativas y la progresiva implantación de un neautoritarismo (Sánchez, 2022). La memoria histórica y democrática forma parte esencial del bagaje que debemos transmitir en las aulas, de manera interdisciplinar, para formar alumnado competente y, más aún, ciudadanos y ciudadanas críticos ante la avalancha de «desinformación» que nos rodea (Casal, Díaz-Faes *et al.*, 2022). En definitiva, hay que fomentar la cultura de la interrogación.

Si bien es cierto que la gran mayoría de las comunicaciones son casos prácticos, también hay una comunicación teórica que anima a la reflexión. Jesús Ángel Sánchez invita en su comunicación a incorporar la reflexión y didáctica crítica en este tipo de proyectos ante nuevas problemáticas como la manipulación, el sesgo de confirmación, el instantaneismo o las *fake news*. El autor reivindica la necesidad de un debate y un marco teórico por la estrecha relación actual entre la fotografía y el *smartphone* (Sánchez, 2022), aunque puede ser extrapolable a otras disciplinas artísticas o proyectos que involucren las nuevas tecnologías.

Hay varias iniciativas entre las comunicaciones recibidas que incluyen la utilización de nuevas tecnologías y redes sociales en sus proyectos artísticos y que contemplaban sus buenas prácticas, más allá de que sean una herramienta útil en el aula. Por ejemplo, en los proyectos llevados a cabo por la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Corella se ha podido comprobar que los alumnos no sólo adquirieron conocimientos sobre el manejo de las herramientas digitales, sino que además aumentaron su sentido crítico y consiguieron hacer búsquedas *online* más especializadas (Sagone, Santolalla *et al.*, 2022).



ic Comunicaciones de la mesa 6

- AMORÓS POVEDA, Lucía: Memoria histórica de la educación a través de carteles multimedia digitales (Universidad de Murcia).
- CARRASCO-JELDRES, Karina: Experiencia educativa con la obra de arte *OM: Objeto-Memoria. Los Sonidos del presente* (Liceo Abate Molina, Talca, Chile).
- CARTAÑÀ MARQUÈS, Elisenda y SANROMÀ BAULO, Joan: Donar veu a la memòria (Institut Lluís Vives, Institut Escola Arts, Institut Pedralbes).
- CASAL DE ARRIBA, María, DÍAZ-FAES GONZÁLEZ, Manuel, FRIERA MORENO, M.^a Mar y GARCÍA ZAPICO, Rosana: Guardianes de la memoria (Grupo Rutas Literarias, Asturias).
- CLEMENTE, Mireia: Luchas vecinales y construcción de los barrios de Barcelona (años 60 y 70): memoria, mujeres y educación (La Voz Ahogada).
- CLIMENT CORBÍN, Amparo y SANCHO, Pilar: Las cartas perdidas: la cárcel y el exilio de las mujeres republicanas (teatro).
- ESPINOSA, Paula Elvira, ERMINI, Mari-lina, PEDRIDO, Cecilia y GOLBERT, Lucas: Aguas de ríos color sangre. Relatos de experiencias didácticas de historias vividas por las cuencas del Río Paraná (Instituto de Educación Superior n 28 ¿Olga Cossettini, Rosario, EETP N.º 459, Pérez, Santa Fe, Argentina).
- ESTER, Anna, ESCAYOLA, Vanessa, ZEGRÍ, Mercè, LUNA, Àgia: *Fluxos*: explorando itinerarios culturales desde la acción educativa en Bon Pastor (Artixoc y La Fàbric@sccl).
- FERNÁNDEZ CABELLO, José Antonio, GALDRÁN GONZÁLEZ, Ramón, IZQUIERDO FERRÁNDEZ, Remedios, SALINAS SALINAS, Carlos y SANZ CANTALAPIEDRA, Teresa: *Llapis, paper i bombes (1936-1939)*. Una exposició para la empatía. (Nota: La metodología está en las guías para el alumnado y el profesorado. Se pueden descargar libremente desde www.llapispaperibombes.com)
- GÁLVEZ, Pepe, PLAZA, Rodrigo: El cómic como vehículo de la Memoria. Proyecto COOMICS. (Nota: cada curso los trabajos realizados se recogen en

- una publicación, tanto en formato papel como digital. Disponibles en: <<https://ccoomicscat/es/inicio/>>
- GINER PÉREZ, Alba, MELERO AZCONA, Soraya, ALFORJA SAGONE, Icíar y ROMERA HITOS, Teresa: *Árbol de la memoria*. Instalación en el III Encuentro Intergeneracional de Sartaguda (EASDI Corella, Navarra, <<https://dimemoria.dicorella-projects.com/>>).
- GONZÁLEZ MEGOYA, Mónica, PADÍN, Jorge, ABASCAL, Carlos, PEÑA, Jaime, MACÍAS, Agustín, TORRERO, Patricia, GONZÁLEZ, Moncho y LORENZO, Víctor: "SED" - Contar el exilio desde el arte. Un proyecto escénico, literario, plástico, documental, divulgativo.
- GOÑI MARTÍNEZ, Amaya y COCHO PARADA, Laura: *Una de cal*. Aproximación escénica a la memoria (Compañía Gata por Liebre).
- GUERRERO, Candela, ARCE, Laura: *Tiraña en la memoria*. 80 años construyendo vida y danzando el dolor (La Caracola Iniciativas Sociales).
- MASARAH REVUELTA, Elena: *El cómic en el aula universitaria*. Una propuesta para su análisis crítico a partir de la memoria histórica (Universidad Europea de Madrid / Universidad de Zaragoza).
- PERALTO, David R. : *Mapa de las ruinas de Europa* (Fundación Teatro Joven). (Nota: La editorial Antígona publicó las dos primeras obras del ciclo bajo el título «Mapa de las ruinas de Europa I y II: Barro / Fuego»).
- PINTO TORTOSA, Antonio Jesús y VILCHES FUENTES, Gerardo: «El uso de la novela gráfica en el aula de E.S.O. para reivindicar la memoria histórica: una experiencia con *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim, y el estudio de la Guerra Civil en la Comunidad Infantil de Villaverde (Universidad Europea de Madrid).
- RUIZ OCHOA, Juan Carlos: *Cómic y testimonios: una experiencia didáctica sobre la memoria de la Guerra Civil y la represión franquista* (Universidad Pública de Navarra).
- SAGONE ALFORJA, Icíar, SANTOLALLA MARCILLA, Marianela y PELLICER GESTO, Diego: *Hablar de lo que no está escrito* (diseño y creación de la página web / proceso de coloración de la obra gráfica de las fotoreporteras bélicas Gerda Taro y Kati Horna/ videopoema animado debajo de los sueños) (EASDI Corella, Navarra, <<https://dimemoria.dicorella-projects.com/>>).
- SÁNCHEZ-MOÑITA RODRÍGUEZ, Miguel, URÍA FERNÁNDEZ, José María y ZARZA NÚÑEZ, Tomás: *El arte como herramienta educativa en la memoria histórica*. Proyecto Refugio, la humanidad en tránsito (Universidad Rey Juan Carlos y Fundación Anastasio de Gracia).
- SÁNCHEZ MORENO, Jesús Ángel: *Didáctica de la historia en la era del*

6. Lenguajes y expresiones artísticas

Smartphone (IES Pedro Cerrada de Utebo e IES La Azucarera, Zaragoza).

SOLA PIZARRO, Belén: Creación audiovisual y memoria histórica desde el relato de vida de Josefa Castro *Libertad*

(Universidad de León). (Nota: la película está disponible en la plataforma online FILMIN y también forma parte de la colección del MUSAC, <http://laav.es/libertadmap>).

<https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org>

Conclusiones

Durante los días 10 a 12 de noviembre de 2022, más de trescientos docentes de todas las etapas educativas, de tradiciones didácticas diferentes y trabajando en ámbitos administrativos diversos (procedentes de siete estados, y de quince comunidades autónomas en el caso del estado español) hemos compartido experiencias educativas sobre el uso de la memoria en la educación y reflexionado sobre los propósitos e intenciones, sobre los logros y limitaciones de nuestras propuestas y sobre los nuevos caminos a recorrer en adelante. Queremos presentar algunas de las principales conclusiones a las que hemos llegado, desde la convicción de que pueden resultar de interés para docentes, centros educativos, grupos de investigación y de reflexión crítica y administraciones educativas.

El congreso asumió una categoría analítica, la Historia con Memoria, con implicaciones epistemológicas, sociopolíticas y didácticas. Partíamos de una constatación: el proceso complejo y dinámico por el que se han ido incorporando al discurso histórico y didáctico las memorias (plurales) de las víctimas de los pasados traumáticos y de quienes han quedado al margen de las narrativas tradicionales, como han puesto de manifiesto tanto la historia desde abajo como la epistemología feminista. Esto nos impulsa a reivindicar una educación con historia y con memoria, de mujeres y hombres en igualdad, que nos permita problematizar el presente para construir ciudadanía crítica, disidente y rebelde con la desigualdad y la exclusión.

Reivindicamos la necesidad democrática de repensar nuestro pasado evitando la desmemoria que limita nuestra comprensión del presente y nuestra capacidad de intervención en él. No podemos asumir lecturas que lesionan gravemente los derechos básicos de la ciudadanía en general y de determinados grupos en particular. Por ello, planteamos problemas y propuestas para caminar hacia una recuperación del pasado más justa, más veraz, más compleja. Un tejido de relatos que parte necesariamente de su estudio y recalca en la educación desde su concepción como espacio necesario para subsanar algunos de estos problemas, especialmente por la

vía de la toma de conciencia crítica y la movilización de acciones reparatoras y destinadas a garantizar la no repetición. Así, frente a la fragilidad de la memoria, frente a la parcialidad del relato hegemónico, se impone la determinación de cuidarla para construir una nueva memoria reparatora. Solo así seremos capaces de contrarrestar la persistencia de relatos que relativizan y banalizan las violaciones de los derechos humanos, legitiman acciones o actitudes antidemocráticas y difunden falsas equidistancias.

Es necesario introducir la perspectiva de la historia de las mujeres y de sus luchas (feminismo) y el sistema sexo-género al tratar la memoria histórica en las aulas. En este sentido, hemos conocido experiencias que priorizan la recuperación de la memoria de colectivos de mujeres que han sido y siguen siendo víctimas de diversas formas de abuso y también de olvido. Y es que la inclusión de la memoria en la enseñanza no será completa si obvia, minimiza o descuida la presencia de las mujeres y las formas específicas de represión que sufrieron, además de las que compartieron con los hombres. Se ha podido destacar el papel de las mujeres en la preservación de la memoria, incluso en pleno franquismo, además de haberse convertido en transmisoras de la memoria en sus familias, así como en artífices de la implicación, en sus acciones de recuerdo, de hijas, hijos, nietos, nietas.

Una transmisión de la memoria que vertebra alguno de los encuentros intergeneracionales que se relatan en algunas experiencias educativas. Sus protagonistas señalan que, además de ser un acto de reconocimiento a colectivos de víctimas que han visto vulnerados sus derechos, el testimonio adquiere un extraordinario valor como fuente de conocimiento histórico e interpelan a la necesaria implicación social en la reivindicación de su derecho a la verdad, la justicia y la reparación. Encuentros con un alto potencial didáctico, que ponen de relieve la conexión entre memoria y emoción. Unas emociones que, lejos de inhibir la razón crítica, favorecen la creación de redes y el afianzamiento de lazos con el entorno que impliquen a la comunidad.

Así pues, frente a relatos únicos con marchamos de oficialidad, la transmisión de memorias se revela clave para identificar y redefinir críticamente qué es relevante de nuestro pasado, para revelar prácticas de discriminación y ocultamiento, para recuperar otros discursos y valores y para mostrar otras formas de ser, hacer, sentir y pensar. Desde esta óptica, cobran relevancia los relatos cotidianos, los que forman parte de la vida de todas las personas, al margen de las grandes gestas y gestos mayoritariamente representados y difundidos. Aparecen así nuevas narrativas, de sujetos y

acciones colectivas excluidas de la memoria oficial, y la educación en derechos humanos. Creemos que, a semejanza de lo que ocurre en nuestro entorno europeo con conceptos como *résistance*, *maquis*, *lotta partigiana*, etc., deben trabajarse también en las aulas otros como la guerrilla antifranquista y las formas de lucha posterior contra la dictadura, para que el concepto de víctima no aparezca como algo pasivo, sino, todo lo contrario, ligado al concepto de represaliado/a por defender y ejercer los derechos humanos.

Educación en memoria requiere de la implicación de las administraciones públicas como garantes de este derecho que necesita acciones en ámbitos muy diversos y de naturaleza muy distinta. En este sentido, consideramos que el cambio legislativo (tanto la LOMLOE como la Ley de Memoria Democrática) en el que estamos inmersos supone una oportunidad para los y las docentes que aún no habían integrado la memoria democrática en su trabajo de aula y un paraguas para quienes ya lo habían abordado. Si nadie de los presentes hemos esperado a asumir nuestro compromiso cívico y docente a que se produjeran esos cambios, confiamos en que, al menos, puedan servir de acicate para el apoyo a las propuestas educativas desde abajo que están demostrando la potencialidad del trabajo didáctico con la memoria.

Consideramos también que las políticas públicas de memoria, además de dotar de recursos al sistema educativo, deben fomentar la construcción de relatos colectivos y compartidos. Por nuestra parte, asumimos nuestra responsabilidad en la construcción de una ciudadanía democrática y aceptamos revisar nuestros propios métodos de aproximación al conocimiento histórico y nuestros sesgos (androcéntricos, clasistas y etnicistas). Educar en memoria es trabajar los derechos humanos y la no violencia como elementos centrales para la convivencia democrática; un trabajo estructurado de forma comprometida y crítica, para evitar la banalización de los problemas que enfrentamos en el presente y prevenir futuros no deseados. De ahí la importancia de problematizar el presente y aprender a pensar históricamente. Tender puentes entre pasado, presente y futuros posibles, esto, también, es educar en memoria. Por eso, creemos que ni la docencia ni la investigación sobre la educación en memoria histórica son —ni pueden ser— neutrales, sino que deben tomar partido por una educación democrática radical, una clara defensa de los derechos humanos y una educación para la justicia social. En este sentido hemos de ser capaces de abordar cuestiones socialmente vivas o temas controvertidos.

* * *

Desde estas premisas, hemos puesto en común y analizado experiencias que plantean el trabajo de la memoria conjugando uno o varios de estos ingredientes: los proyectos de investigación del alumnado, la utilización de fuentes orales y testimonios, el trabajo didáctico con los lugares de memoria, los proyectos interdisciplinarios tanto dentro de un centro educativo (Escuelas con Memoria) como entre centros, o la expresión a través de lenguajes diversos, como los que nos ofrecen las artes. Nos congratulamos de la gran variedad, tanto temática como metodológica, de propuestas presentadas en este congreso. Hemos tenido la oportunidad de conocerlas y difundirlas, y de establecer contactos en torno a intereses comunes.

Muchos proyectos nos muestran que la reflexión y la comprensión sobre las memorias que constituyen nuestros relatos históricos como sociedad pueden ayudar a entender y abordar nuestra realidad actual. Esto debe y puede hacerse desde lo local y desde el aula, y nos permite reconstruir recuerdos e historias ocultas, apartadas o silenciadas y recuperarlas, dándolas a conocer y poniéndolas en su lugar, como sujeto y objeto histórico. Recordar es un derecho de todos y todas.

Las fuentes orales, la historia local y la microhistoria, bien trabajadas y contextualizadas con la ayuda de rigurosas investigaciones históricas, han sido y continúan siendo una herramienta fundamental para la construcción del saber histórico y también para una enseñanza de la historia que ponga el foco en la historia vivida y en el contacto directo del alumnado con las y los protagonistas. La amplitud cronológica de la dictadura franquista permite todavía entrevistar a muchas personas que vivieron el tardofranquismo, además de la ampliación del concepto de víctima a los descendientes: hijas e hijos, nietas y nietos, permite trabajar las historias familiares y reflexionar sobre la intersección de los conceptos de Historia/Memoria/Postmemoria, etc. Además, garantiza la comunicación intergeneracional. Cuando este trabajo se realiza enmarcado en proyectos de centro adquiere todo su sentido.

A este respecto, la educación histórica debe favorecer que los y las jóvenes se sientan protagonistas de la historia. Ellos y ellas tienen historia y tienen experiencia histórica, como seres históricos que son, pero también cuando entramos en contacto con las fuentes históricas o con los testimonios de otras personas, es decir cuando las emociones entran en contacto con el razonamiento histórico.

Valoramos asimismo las numerosas iniciativas en marcha sobre lugares de memoria, la mayoría de las veces planteadas para todo tipo de público, tanto estudiantes como para la sociedad civil en su conjunto, y es

una gran noticia que esto sea así. Y es que los lugares de memoria se nos muestran como espacios de gran potencialidad didáctica, donde confluyen agentes diferentes.

También hemos reflexionado sobre cuáles son las capacidades y/o incapacidades de los lenguajes artísticos para implementar procesos de transmisión de contenidos memorialísticos. Parece compleja la conciliación de los lenguajes artísticos, interesados en la innovación y la pugna por ampliar los límites de la creación, y el compromiso con la transmisión social, y por ende educativa, de la memoria. Pero encontramos algunas estrategias y herramientas que potencian la integración de ambas dimensiones. En primer lugar, el cuestionamiento de las agencias, es decir, la promoción de otras perspectivas, otros actores, en el proceso creativo de trabajo, y la consecuente disolución del concepto único de autoría. En segundo lugar, el anclaje con el contexto. Aunque los lenguajes puedan ser enormemente abstraccionistas (incluso conceptuales) se integran al proyecto elementos del contexto como es el propio territorio físico o social, lo que permite una mayor comprensión de los contenidos de la obra. Por último, la asunción de múltiples canales y soportes en el proyecto de creación, permitiendo tiempos de comunicación diversos a través de su formalización, publicación, etc.

A través de los proyectos presentados, descubrimos un creciente interés por poner en práctica una perspectiva interdisciplinar entre el ámbito humanístico y el artístico, e incluso con las nuevas tecnologías. Sus objetivos fundamentales son la motivación, la interpelación y el desarrollo del sentido crítico. Los resultados son positivos en general, observando buenas sinergias entre el alumnado. En estas prácticas pedagógicas, la coordinación y apoyo por parte de la dirección de los centros es fundamental, aunque en ocasiones se ven dificultadas.

* * *

Esta reunión nos ha permitido comprobar que hemos avanzado colectivamente bastante más de lo que a veces se cree, y creemos que eso es una buena noticia. Pero no queremos caer en la autocomplacencia, por lo que creemos necesario seguir profundizando en algunas cuestiones. A este respecto, consideramos que la investigación puede y debe aportar un conocimiento esencial para la educación en memoria histórica; por un lado, una diagnosis de la situación actual y, por otro, ejemplos para la práctica en las aulas. Pero es necesario también profundizar mucho más en los cuatro

ámbitos de la educación histórica: profesorado-enseñanza, alumnado-aprendizaje, influencia del contexto social y contenidos.

Para educar en memoria histórica necesitamos investigar sobre la formación del pensamiento histórico y cómo estas competencias ayudan al desarrollo de la conciencia histórica, es decir, las capacidades para relacionar pasado, presente y futuro.

En este sentido, aparece un reto transversal, vinculado a la necesidad de promover el pensamiento crítico del alumnado; y que ahonda en uno de los problemas de la sociedad: la manipulación, el instantaneísmo o las fake news, especialmente acusado con la generalización de las redes sociales. No es específico del trabajo con la memoria, ni tampoco un reto exclusivo de nuestra época; pero es necesario un abordaje exquisito del análisis de fuentes en cualquiera de sus tipologías (archivísticas, fuentes orales, audiovisuales, imagen y fotografía, noticias en cualquiera de sus formatos...)

Detectamos, asimismo, la falta de un análisis más serio y profundo sobre los conceptos que utilizamos, ya que hay cierta ambigüedad y polisemia en el uso de términos como «memoria histórica», «memoria democrática», «historia pública», «lugar de memoria», «sitio de conciencia», etc. Sin un mayor rigor conceptual resulta difícil encontrar un hilo conductor de las acciones con estos espacios. En relación con ello, vemos algo estática la aproximación a los lugares de memoria, por lo que es necesario hacerse preguntas que permitan presentarlos como algo dinámico. No siempre queda claro con qué fin, para qué o para quién se hacen visitas, unidades didácticas, actividades, etc. Si no hay una cierta aspiración hacia lo complejo será difícil que lo que se hace trascienda más allá de un breve lapso de tiempo.

Resultan de interés los intentos de renovación metodológica con la aplicación de estrategias en boga en estos tiempos (ABP, APS y otras metodologías activas). Nos parece necesario que no sea a costa de dejar de proporcionar una base y una aproximación más profunda a las raíces de la violencia que explican nuestros pasados traumáticos. Si se da demasiada importancia al cómo (metodológico) y poca al porqué (causalidad) resultará difícil llevar a cabo una transmisión del conocimiento más eficaz y fundamentada. Asimismo, parece claro que las nuevas tecnologías son y serán herramientas para comunicar todo tipo de actuaciones en torno a los lugares de memoria. Sin embargo, si carecen de una fundamentación teórica adecuada pueden transformarse en algo vacío y efímero, sin contenido. Es algo que también se ha constatado en proyectos artísticos, un

cierto decalaje entre el aprendizaje de metodologías artísticas y la asunción de contenidos históricos concretos.

Somos conscientes de que no todo está en nuestra mano. Es imprescindible la implicación institucional, tanto en el desarrollo de políticas públicas de memoria, convertidas ya en mandato legal a nivel estatal desde la aprobación de la Ley de Memoria Democrática, como de las administraciones educativas. A este respecto, desde nuestra experiencia consideramos que los cambios curriculares y la incorporación de contenidos relacionados con la memoria son necesarios, pero no garantizan por sí mismos la transformación de la práctica docente. Hay que atender tanto a la formación inicial como continua del profesorado, favoreciendo la actualización científica y la difusión de proyectos valiosos que sirvan como referente. Los archivos y centros documentales que custodian fondos relacionados con temas de memoria, y los lugares y paisajes de memoria deben ofertar actividades educativas. A ser posible, en colaboración y diálogo con protagonistas, familiares y asociaciones memorialistas. Acercar al alumnado a los archivos generales y muy especialmente a los locales, así como a los lugares de memoria, enriquecerá de manera significativa sus conocimientos sobre cómo se hace la historia, cómo se vivió, y la importancia de la crítica de las fuentes.

Por todo ello, manifestamos nuestro compromiso de seguir trabajando en común, compartiendo experiencias, perspectivas, debates y proyectos colectivos. Por eso consideramos que este Congreso de Historia con Memoria en la Educación deberá servir no solo de punto de encuentro, sino también de hito inicial de una red de centros que, siguiendo la estela de la red «Escuelas con memoria» del Instituto Navarro de la Memoria, trabaje de manera colaborativa, comparta experiencias, busque y promueva confluencias y difunda conjuntamente los resultados obtenidos. Asimismo, nos convocamos a una segunda edición de este congreso a celebrar en 2023, donde podremos continuar reflexionando sobre las cuestiones abiertas que han quedado expuestas y sobre nuevos pasos que vayamos dando en ese tiempo.

Bibliografía

- Aguilar, P. (2006): «Evocación de la guerra y el franquismo en la política, la cultura y la sociedad españolas», en Juliá, S. (ed): *Memoria de la guerra y el franquismo*, Madrid, Taurus.
- Alonso, I., Barret, C. y Quelle, C. (2011): «“La atracción del archivo”: Actividades educativas en español en los Archives Nationales», *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 6, pp. 9-23.
- Alonso, F. y Rubinzal, M. (2004): «Memorias de la dictadura. El pasado reciente y la práctica docente». *De Signos y Sentidos*, 2, 31-53. <https://doi.org/10.14409/ssvli2.4007>
- Álvarez, J. (2022): *Qué hacer con un pasado sucio*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Amorós, C. (2005): *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*, Madrid, Cátedra.
- Aquino, N., Bertone, D. y Ferreyra, S. (2005): «La enseñanza de la historia del presente en la visión curricular», *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 3, pp. 155-174.
- Aquino, N., Bertone, D. y Ferreyra, S. (2006): «Contenidos de historia del presente y propuesta editorial en Córdoba», *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, pp. 157-170.
- Arendt, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, Península.
- Aróstegui, J. (2009): *España en la memoria de tres generaciones*, Madrid, Editorial Complutense.
- Asiáin, A. (2013): «El patrimonio cultural inmaterial: estado de la cuestión en el décimo aniversario de la Convención de la UNESCO (con una mirada especial a Navarra)», *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 88, pp. 125-168.
- Asiáin, A. (2016): «Multimodalidad y Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI)», *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 16, pp. 111-136.
- Assmann, A. (2010): «Reframing Memory: Between Individual and Collective. Forms of Constructing the Past», en Tilmans, K., Van Vree, F. y Winter, J. (eds.), *Performing the Past. Memory, History and Identity in Modern Europe*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 35-50.

- Assmann, J. y Czaplicka, J. (1995): «Collective memory and cultural identity», *New german critique*, 65, pp. 125-133.
- Austen, J. (2023): *L'Abadia de Northanger*, Viena, Club Victoria-Editorial Viena.
- Baschet, F. (2017): *The Sound Sculptures of Bernard and François Baschet*, Barcelona, Edicions de la UB.
- Benjamin, W. (2010): «Libro de los Pasajes», en Agamben, G.: *Signatura rerum. Sobre el método*, Barcelona, Anagrama.
- Bermejo, B. y Checa, S. (2006): *Libro memorial. Españoles deportados a los campos nazis (1940-1945)*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Bermúdez, Á. (2015): «Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education», *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 102-118.
- Bermúdez, Á. (2019): «The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys», *Historical Dialogues, Justice, and Memory Network - Working Paper Series*, 15, march 2019.
- Bermúdez, Á. (2020): «Narrative justice? Ten tools to deconstruct narratives about violent pasts», en Keynes, M., Åström Elmersjö, H., Lindmark, D., & Norlin B. (eds): *Historical Justice and History Education*, Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 269-289.
- Bermúdez, Á. y Argumero, D. (2018): «The narrative framing of violence in teaching resources about the Spanish Conquest of America», *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, pp. 93-118.
- Bermúdez, Á. y Epstein, T. (2020): «Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education. (Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia)», *Journal for the Study of Education and Development/Infancia y Aprendizaje*, 43 (3), pp. 503-543. Special Issue «Popular Uses of the Past and Education: The Effects of Fading Boundaries».
- Bermúdez, Á., Sáez de la Fuente, I. y Bilbao, G. (2020): «Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política en Euskadi», *Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz*, 1, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Bermúdez, Á. y Stoskopf, A. (2020): «Representations of Political Violence in American History Textbooks: Interrogating the “Trail of Tears” Narrative», en Veloria, C.N., Pica-Smith, C. (ed.) y Contini, R.M. (ed.): *Intercultural Education: Critical Perspectives, Pedagogical Challenges, and Promising Practices*. Nueva York, Nova Science Press, pp. 151-182.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2015): *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Londres, Routledge.

- Billán, Y. (2018): *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina? Lectura, traducción y producción en una escuela del ex partido de General Sarmiento*, Ediciones UNGS.
- Born, D. (2010): *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires 1976-2009*. (Tesis de Maestría. FLACSO Argentina).
- Burke, P. (2000): *Formas de historia cultural*, Madrid, Alianza Editorial.
- Burke, P. (2010): «Cultural history as polyphonic history», *Arbor*, 186 (743), pp. 479-486.
- Butler, J. (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- Caldo, P. y Scalona, E. (2011): «De las prescripciones a las prácticas de la enseñanza del tema “última dictadura militar” en las escuelas secundarias», *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 15, 233-255.
- Candau, J. (1996): *Anthropologie de la mémoire*, París, Presses Universitaires de France.
- Carretero, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual*, Barcelona, Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010): «La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente», en Carretero, M. y Castorina, J. (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Barcelona, Paidós, pp.103-130.
- Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (comps.) (2006): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Barcelona, Paidós.
- Carvacho, H. et al. (2013): «Consenso y Disenso en la Memoria Histórica y en las Actitudes Hacia la Reparación en Tres Generaciones de Chilenos», *Psyche*, 22, (2), 33-47
- Casanova, J. (2020): *Una violencia indómita*, Barcelona, Crítica.
- Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (2004): *Derechos humanos en la Argentina. Informe 2004*. Siglo XXI.
- Cobo Bedía, R. (2019): «La cuarta ola: la globalización del feminismo», *Servicios sociales y política social*, 119, pp. 11-20.
- Cochrane, K. (2013): «La cuarta ola del feminismo».
- CONADEP (1984): *Nunca más. Informe de la Comisión Nacional por la desaparición de personas*. EUDEBA.
- Crenzel, E. (2008): *La historia política del Nunca más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cuesta, R. (1999): «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje de Fedicaria», *Conciencia Social*, 3, pp. 70-97

- Cuesta, R. (2011): «Historia con memoria y didáctica crítica», *Con-Ciencia Social*, 15, pp. 15-30.
- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, F. J. y Vicente, M. (2005): «Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo», *Con-Ciencia Social*, 9, pp. 17-54.
- Damasio, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*, Barcelona, Destino.
- De Amézola, G. (1999): «Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente», *Entrepasados. Revista de Historia*, 17, pp. 137-162.
- De Amézola, G. (2006): «Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia desde la transformación educativa», en Kaufmann, C. (dir.): *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 227-271.
- De Amézola, G., Carlos, M. y Geoghegan, E. (2006): *La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Mimeo.
- De Amézola, G. y D'Achary, C. (2009): «Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense», *Quinto Sol*, 13, pp. 153-175.
- De Amézola, G.; Dicroce, C.; Garriga, M. (2009): «La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos», *Clio & Asociados*, 13, pp. 104-131.
- De Certeau, M. (2007): *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, Tomo I, México, Universidad Iberoamericana.
- De Man, P. y Lynch, E. (1990): *Alegorías de la lectura: lenguaje figurado en Rousseau, Nietzsche, Rilke y Proust*, Barcelona, Lumen.
- Debattista, S. (2004): «Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina 1984-1998», en Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI de España, pp. 41-64.
- Díaz Martínez, I. y García Muñoz, P. (2013): *Archivo de Fuentes Orales para la Historia Social de Asturias (AFOHSA): instrumentos de descripción: (inventario general y catálogo de la serie Historias de Vida)*, Gijón, Trea.
- Díaz Zúñiga, F., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2021): «Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente de Chile y su enseñanza en sexto año básico», *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 33, pp. 22-38.
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006): «Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina», en Carretero, M., Rosa, A. y González, M.

- (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Barcelona, Paidós, pp. 253-275.
- Faludi, S. (1993): *Reacción. La guerra no declarada contra la mujer moderna*, Barcelona, Anagrama.
- Faúndez, X., Cornejo, M. y Brackelaire, J. C. (2013): «Transgeneracionalidad del trauma psicosocial: imágenes de la detención de presos políticos de la dictadura militar chilena reconstruidas por los nietos», *Psykhe*, 22 (2), 83-95.
- Fernández Prieto, L.; Míguez, A. y Vila-vedra, D. [eds.] (2020): *1936. Un nuevo relato*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Finocchio, S. (2009): «Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente», en Pagès, J. y González, M. P. (comps.): *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes*, Barcelona, Servei de Publicacions UAB, pp. 83-101.
- Fish, S. (1998): «¿Hay un texto en esta clase?», en Palti, E. (comp.): *Giro lingüístico e historia intelectual*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 217-236.
- Fontana, J. (1999): *Enseñar Historia con una guerra civil de por medio*, Barcelona, Crítica.
- Fontana, J. (2013): *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Planeta.
- Fraisse, G. (2016): *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez*, Madrid, Cátedra.
- Franco, M. (2015): «La teoría de los dos demonios en la primera etapa de la posdictadura», en Feld, C. y Franco, M. (dir.): *Democracia hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 23-80.
- Freund, A. y Thomson A. (eds.) (2011): *Oral History and Photography*, New York, Palgrave Macmillan.
- Frisch, M. (1990): *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Nueva York, Suny Press.
- Funes, G. (2006): «La enseñanza de la historia reciente/presente», *Revista Escuela de Historia*, 5, pp. 91-106.
- Funes, G. (2012): *Historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*, Neuquén, Educo.
- Funes, G. y Jara, M. (2018): «Prácticas de la enseñanza del pasado reciente», en Kaufmann, C. (coord.): *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*, Salamanca, FahrenHouse, pp. 199-211.
- Galdón, C. (2018): «Cosmovisiones feministas en clave generacional. Del movimiento 15M a la Huelga Feminista

- del 8M», *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 16 (2), pp. 1-26.
- Galiana i Cano, V. (2018): «La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, pp. 3-18.
- García Colmenares, P. (2021): *La memoria histórica en España. Del movimiento memorialista a la conciencia histórica*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Gastón, J.M., Ibáñez, M. y Layana, C.: *Escuelas con Memoria/Memoria Duten Eskolak*, Pamplona/Iruña, Instituto Navarro de la Memoria-Gobierno de Navarra.
- Gastón, J.M. y Layana, C. (2022): «El programa “Escuelas con Memoria” del Gobierno de Navarra, *Conciencia social. Revista crítica de la Educación y de la Cultura*. 2.ª época, 5, pp. 219-228.
- Gazmuri, R. (2017): «Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de historia, geografía y ciencias sociales», *Estudios Pedagógicos*, 41, 1, pp. 157-169.
- Gobierno de España (2022): Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.
- González, A. (2009): *Políticas archivísticas para la defensa de los derechos humanos actualización y ampliación del informe elaborado para la UNESCO y el Consejo Internacional de Archivos* (1995) *sobre gestión de los archivos de los servicios de seguridad del estado de los desaparecidos regímenes represivos*, Santiago de Compostela, Fundación 10 de Marzo.
- González, M. P. (2008): *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires* (Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona).
- González, M. P. (2011): «La enseñanza de la historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura», *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 9, pp. 205-236.
- González, M. P. (2012): «Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial» *Quinto Sol*, 16 (2).
- González, M. P. (2014a): *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2014b): «Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas», en Plà, Sebastián y Pagès, Joan (comps.): *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*, México, Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores, pp. 39-70.
- González, M. P. (2017): «Los saberes históricos escolares como construcción

- situada y singular», *Revista Diálogo Andino*, 53, pp. 45-57, 2017.
- González, M. P. (2018a): *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*, Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2018b): «La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas», *História Hoje*, vol. 7, 13, pp. 60-82.
- González, M. P. (2021): «Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia. Una propuesta de análisis desde un estudio de caso», *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, pp. 141-155.
- González-Varas, I. et al. (2021): *La cultura de la memoria y la expansión del patrimonio cultural. Algunas encrucijadas actuales*, Maestría en Patrimonio Cultural UPTC, Fundación Erigaie.
- Grupo 14 de abril.com: *Unidad Didáctica: Franquismo y Represión*.
- Guelerman, S. (2001): «Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible», en Guelerman, S. (comp.): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires, Norma, pp. 35-64.
- Halbwachs, M. (1992a): *On collective memory*, University of Chicago Press.
- Halbwachs, M. (1992b): *The legendary topography of the Gospels in the holy Land*, University of Chicago Press.
- Halbwachs, M. (2004): *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Herrera, M. (2017): «Lugares de la memoria como escenarios para una pedagogía pública», *Palabras al Margen*, 106.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2020): *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Higuera Rubio, D. (2008): «Lo que todos sabemos, ¿no?» *Jóvenes y memoria. Las representaciones sobre la última dictadura en la escuela*, Tesis de maestría, FLACSO Argentina.
- Higuera Rubio, D. (2010): *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*, Libros Libres- FLACSO.
- Huyssen, A. (2018): «Prólogo», en Brodsky, R.: *Las trampas Delaware la recuerdo*, Santiago, Flacso.
- Jabbaz, M. y Lozano, C. (2001): «Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias», en Guelerman, S. (comp.): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, pp. 97-131.
- Jablonka, I. (2022): *Historia de los abuelos que nunca tuve*, Barcelona, Anagrama.
- Jara, M. A., Blanco, L. S. y Muñoz, M. E. (2006): «Mundos de vida en el

- tiempo”: La historia reciente/presente en el C.B.U rionegrino», *Revista Escuela de Historia*, 5, pp. 301-322.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.) (2004): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI de España.
- Jovanovic, R. y Bermúdez, Á. (2021): «The Next Generation: Nationalism and Violence in the Narratives of Serbian Students on the Break-up of Yugoslavia», *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 21 (1), pp. 2-25.
- Kartomi, M. (2002): *The Gamelan Digul and the Prison-Camp Musician Who Built It: An Australian Link with the Indonesian Revolution*, Rochester University, Eastman Studies in Music.
- Kocka, J. y Millán, J. (2002): *Historia social y conciencia histórica*, Madrid, Marcial Pons.
- Kosseleck, R. (1994): *Futuro pasado para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós.
- Lahire, B. (2005): «De la teoría del habitus a una sociología psicológica», en Lahire, B. (dir.): *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, Madrid, Siglo XXI de España, pp. 143-179.
- Lahire, B. (2006): «Lógicas prácticas: el “hacer” y el “decir sobre el hacer”», *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial, pp. 137-155.
- Lahire, B. (2008): «Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos», en Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.): *La educación media a debate*, Buenos Aires, Manantial-FLACSO, pp. 13-21.
- Landsberg, A. (1995): «Prosthetic Memory: Total Recall and Blade Runner», en Featherstone, M., Burrows, R. (eds.): *Cyberspace/Cyberbodies/Cyberpunk: Cultures of Technological Embodiment*, Londres, SAGE, pp. 175-191.
- Layana, C. y Gastón, J.M. (2020): «Escuelas con Memoria: el programa educativo del Instituto Navarro de la Memoria», *Nuestra Historia*, 9, pp. 217-232.
- Legarralde, M. (2018): *Combates por la memoria en la escuela. La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)*, Tesis Doctorado en Educación, UNLP.
- Lejeune, P. (1975): *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil.
- Levi, G. (2010): «Reflexiones sobre la historia», *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 44, pp. 33-39.
- Levín, F., Clérico, M., Erramouspe, P., Manfredini, A. y Schujman, G. (2008): «El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, pp. 93-102.

- Llona, M. (2022): *El circuito de la memoria*. [Video, 10 de noviembre de 2022]. <<https://www.youtube.com/watch?v=DDParzLfVmY&t=6s>>.
- Lorenz, F. (2004): «Tomála vos, dámela a mí». La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas», en Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI de España, pp. 95-129.
- Lowe, K. (2021): *Prisioneros de la historia*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Lowenthal, D. (1998): *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal Universitaria.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008): *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*, UNGS-Biblioteca Nacional.
- Macdonald, S. (2010): *Difficult heritage: Negotiating the Nazi past in Nuremberg and beyond*, Londres, Routledge.
- Mattozzi, I. (1986): *Dal sapere storico alla didattica della storia*, Roma, Ed. Reuniti.
- Mazower, M. (2021): *Lo que no me constaste*, Barcelona, Crítica.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020): «La “experiencia histórica” del alumnado y la historia oral en la enseñanza», *Historia y Memoria*, 20, pp. 309-343.
- Ministerio de Cultura y Educación, Argentina (MCyE) (1993): *Ley Federal de Educación 24195*, Publicaciones CFE.
- Ministerio de Cultura y Educación, Argentina (MCyE) (1995): *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica (Ciencias Sociales Tercer ciclo)*, Publicaciones CFE.
- Ministerio de Cultura y Educación, Argentina (MCyE) (1997): *Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales para Polimodal*, Publicaciones CFE.
- Ministerio de Educación, Argentina (ME) (2006a): *NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. EGB/Nivel medio*, Publicaciones CFE.
- Ministerio de Educación, Argentina (ME) (2006b): *Ley Nacional de Educación 26206*. Publicaciones CFE.
- Ministerio de Educación, Argentina (ME) (2012): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales, Ciclo orientado*, Publicaciones CFE.
- Mohanty, Ch. T. (2008): «De vuelta a “Bajo los ojos de Occidente”, la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas», en Suárez Navaz, L. y Hernández Castillo, R.A. (eds.): *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*, Madrid, Cátedra.
- Montero, C. y Rubio, G. (2021): «El Movimiento pro-Emancipación de las

- Mujeres de Chile (MEMCH). Desarrollo de una política integral y formas de educación popular para el reconocimiento de los derechos de las mujeres, 1935-1941», *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 17, pp. 174-197.
- Moscovici, S. (2001): *Social representations: Essays in social psychology*, Nyu Press.
- Nichols, B. (1977): *Introduction to documentary*, Indiana University Press.
- Nora, P. (1998): «La aventura de Les lieux de Mémoire», *Ayer*, 32, pp. 17-35.
- Oteiza, T. (2017): «Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: análisis social-ideo-lógico del discurso de interacción en clases de historia», *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18 (3), pp. 143-173.
- Padilla, A. y Bermúdez, Á. (2016): «Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano», *Revista Colombiana de Educación*, 71, pp. 219-251.
- Pappier, V. (2022): *¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes? Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*, UNLP, UNM, UNGS.
- Pappier, V. y Morras, V. (2008): «La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflicto que genera la conmemoración del 24 de marzo», *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 12, pp. 173-192.
- Passerini, L. (2010): «La memoria como subjetividad e intersubjetividad en las narraciones de memoria de las mujeres», en Pérez Fuentes, P. (ed): *Subjetividad, cultura material y género: Diálogos con la historiografía italiana*, Barcelona, Icaria, pp. 115-131.
- Pena, C., Bermúdez, Á., Sáez de la Fuente, I. y Bilbao, G. (2020): «Recomendaciones y recursos para una enseñanza de la Historia de Euskadi que contribuya a la deslegitimación de la Violencia», *Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz*, 3, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Pereyra, A. (2007): *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral. FLACSO Argentina.
- Pérez Garzón, J. S. (ed.) (2000): *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica.
- Piper, I. (2015): «Violencia política. Miedo y amenaza en lugares de memoria», *Athenea Digital*, 15 (4), pp. 155-172.
- Plantinga, C. (2005): «What a documentary is, after all», *The Journal of aesthetics and art criticism*, 63(2), pp. 105-117.
- Portelli, A. (1989): «La verdad del corazón humano: sobre los fines actuales de la

- historia oral», *Historia, Antropología y Fuente Oral*, 1-2 (44).
- Portelli, A. (1991): «Lo que hace diferente a la Historia Oral», en: D. Schwarzstein (comp.), *La Historia Oral*, Buenos Aires, CEAL. pp. 36-53.
- Portelli, A. (1997): *The Battle of Valle Giulia: Oral History and the Art of Dialogue*, Madison, University of Wisconsin.
- Quintar, E. (2015): «Memoria e Historia. Desafíos a las prácticas políticas del olvido en América Latina», *Agora*, 15 (2), pp. 375-391. <<https://doi.org/10.21500/16578031.1620>>
- Raggio, S. (2004): «La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula», *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 8, pp. 123-133.
- Raggio, S. (2017a): *Memorias de la Noche de los Lápicos. Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente*, UNLP; UNM; UNGS.
- Raggio, S. (2017b): «Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela», *Aletheia*, 7 (14), pp. 1-12.
- Reyes, M. J., Cruz, M. A. y Aguirre, F. J. (2016): «Los lugares de la memoria. Algunos efectos políticos de la transición del pasado reciente de Chile», *Revista Española de Ciencia Política*, 4, pp. 93-114. <<https://doi.org/10.21308/recp.41.04>>
- Ricart, N. y Guixé, J. (2020): «Arte público y memoria. Sistemas de significado», *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, 27, pp. 21-46. <<https://doi.org/10.48035/rhsj-gh.27.2>>.
- Ricart, N. (2022): *Arte público y memoria. Lenguaje y transmisión en los monumentos a las víctimas*, Madrid, Catarata.
- Ricaurte, P. (2014): «Hacia una semiótica de la memoria», *En-claves del pensamiento*, 8 (16), pp. 31-54.
- Ricoeur, P. (1999): *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Arrecife producciones.
- Ricoeur, P. (2004): *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. y Neira, A. (2003): *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.
- Riesco, S. (2022): *El destacamento penal de Bustarviejo. Lugar de Memoria*, Bustarviejo, Asociación de Memoria Histórica «Los Barracones».
- Rojas, L. (2012): *Eres tu memoria: conócete a ti mismo*, Madrid, Espasa Libros.
- Rousso, H. (1991): «Les usages politiques du passé: histoire et mémoire», en D. Peschanski, M. Pollak y H. Rousso, *Histoire politique et sciences sociales*, Paris, Complexe, pp. 243-264.
- Rousso, H. (2012): *La dernière catastrophe: l'histoire, le présent, le contemporain*, París, Gallimard.

- Roussou, H. (2014): *Le syndrome de Vichy (1944-198...)*, París, Média Diffusion.
- Roussou, H. (2018): *La última catástrofe: la historia, el presente, lo contemporáneo*, Santiago, DIBAM/Editorial Universitaria.
- Rubin, G. (1984): «Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad». En: Vance, C. S. (ed.) (1984): *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality*, Routledge and Kegan Paul.
- Rubio, G. (2022a): «Pasado reciente y debates públicos en el Chile post-dictatorial. El declive de la memoria hegemónica y la emergencia de la memorialización social (1990-2022)», *Passés Futurs - Pasados Futuros*, 12.
- Rubio, G. (2022b): *Historia y memoria como recurso político articulador teórico práctico para la formación de ciudadanía crítica y situadas*, [Vídeo 10 de noviembre de 2022]. <<https://www.youtube.com/watch?v=DDPArzLfVmY&t=6s>>.
- Rubio, G. y Osorio, J. (2017): «Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: El Caso Chileno», *Revista latinoamericana de educación inclusiva* [online], 11 (1), pp. 131-150.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2012): *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto/Deustuko Unibertsitatea.
- Sáez de la Fuente, I., Bermúdez, Á y Prieto, J. (2020): «La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi», *Cuadernos sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz*, 2, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Sands, Ph. (2021): *Calle Este-Oeste*, Barcelona, Anagrama.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009): «Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía», *Educación y Pedagogía*, 53, pp. 15-31.
- Santos Herceg, J. (2019): *Lugares espectrales. Topología testimonial de la prisión política en Chile*, Santiago de Chile, USACH.
- Schwarz, G. (2019): *Los amnésicos*, Barcelona, Tusquets.
- Schwarzstein, D. (2001): *Una introducción al estudio de la historia oral en el aula*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Seixas, P. y Morton, T. (2012): *The big six historical thinking concepts*, Toronto, Nelson.
- UNESCO (2003): *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*.
- Sontag, S. (2003): *Ante el dolor de los demás*, Madrid, Alfaguara.
- Stern, E. (2013): *Memorias en construcción: Los retos del pasado presente en*

- Chile 1989-2011*, Santiago, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Stone, D. (2019): *Campos de concentración. Una introducción*, Granada, Comares.
- Stoskopf, A y Bermúdez, Á. (2018): «Teacher understandings of political violence represented in national histories: The Trail of Tears narrative», en Epstein, T. y Peck, C. (eds.) (2018): *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*, New York, Routledge, pp. 175-188.
- Stoskopf, A. y Bermúdez, Á. (2017): «The sounds of silence: American history textbook representations of non-violence and the Abolition Movement», *Journal of Peace Education*, 14 (1), pp. 92-113.
- Thompson, P. (1988): *La voz del Pasado*, Valencia, Ediciones Alfons el Magnànim.
- Traverso, E. (2019): «Interpretar la era de la violencia global», *Nueva Sociedad*, 280, pp. 163-179.
- Vallejo, I. (2020): *El infinito en un junco*, Madrid, Siruela.
- Vinyes, R. y Jelin, E. (2021): *Cómo será el pasado. Una conversación sobre el giro memorial*, Barcelona, NED Ediciones.
- Wilde, A. (2013): «Un tiempo de memoria. Los derechos humanos en la larga transición chilena», en Collins, K. y Joignant, A. (eds.): *Las políticas de la memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 55-84.
- Žižek, S. (2013): *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*, Barcelona, Austral.
- Zysman, N. (2015): *De la «subversión marxista» al «terrorismo de Estado». Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*, EDUVIM.

Anexo

Comunicaciones

1	Historia con Memoria como escuela de ciudadanía democrática	
	¡Hablemos! / Hitz egin dezagun! Taller de memoria histórica y democrática	9
	Amaia Lerga Fuertes	
	¿Un derecho desmemoriado?	16
	Memoria democrática y justicia de transición en la formación de los juristas	
	Alfons Aragoneses y Maria Teresa Tous	
	La didáctica simple de los buenos ejemplos. Proyecto educativo 90 aniversario del teatro y coro del pueblo. Las misiones pedagógicas en Seseña	26
	Félix González Chicote	
	La historia oral y el aprendizaje de la historia.	35
	“O todas o ninguna”: el recuerdo de las trabajadoras de Meyba en Huesca	
	Irene Abad Buil y Sescún Marías Cadenas	
	“Política de esquecimento” e o ensino de história da ditadura militar no Brasil: primeiras aproximações	45
	Leila Maria Prates Teixeira Mussi y Cláudio Félix dos Santos	
	Género en la educación ante la ciudadanía digital. Una memoria en conflicto	51
	Lucía Amorós Poveda	
	Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE).	61
	Didáctica de la memoria histórica	
	Lucía Amorós Poveda	
	Memoria feminista y aprendizaje democrático: a propósito de la abolición del sistema prostitucional	72
	M. Engracia Martín Valdunciel	
	Experiencia didáctica. Itinerarios de lectura: la construcción de la identidad nacional desde la perspectiva del culto al héroe	83
	Mirta Elizabeth Pricoli Pla	
	La equiviolencia como inhibidor didáctico y legitimador del golpismo franquista. Pautas para la relatoría.	90
	Modesto Arjona	
	Las violaciones de los derechos humanos en las lavanderías de la Magdalena: iniciativas para la recuperación la memoria histórica en la enseñanza secundaria irlandesa	93
	Roldán Jimeno Aranguren	
	La lección del “nunca más”: un proyecto sobre el contenido jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria	103
	Rosa Ana Alija Fernández, Márcia Rodrigues Bertoldi y Águeda Menéndez Morro	
	<i>RotSpanier</i> . Propuesta didáctica	113
	Grupo Eleuterio Quintanilla: Víctor Fernández, Idoya Martínez y Rosa Rodríguez	
	Mesa Historia con Memoria como escuela de ciudadanía.	118
	Memoria, formación inicial de docentes y práctica pedagógica	
	Sandra Rodríguez, Jorge Aponte y Wilson Acosta	
	Una experiencia docente pionera en materia de memoria democrática: I Seminario introductorio sobre Memoria Democrática y Justicia	129
	Soledad Luque Delgado y Luis Suárez-Carreño Lueje	

Campaña por la recuperación de la memoria de las mujeres perseguidas y asesinadas por brujería	145
Victoria Lozano Domingo	
Investigaciones del campo de estudios de la memoria en los programas posgraduales de las universidades públicas de Bogotá	152
Nydia Constanza Mendoza, Sandra Patricia Rodríguez y Jorge Aponte	
2 La investigación sobre el papel de la memoria histórica en la enseñanza de la historia	
Proyecto GueSoMa: recuperación y difusión de la memoria histórica y memoria viva de la Guerra Social Maya	158
Alejandra Badillo Sánchez	
La Transición española a partir de dos ejemplares de libros de texto de 4º de ESO: ¿Hay espacio para la memoria no hegemónica?	166
Alexander Uriarte-Cuadrado	
Memoriaren Artea eta Artearen memoria hezkuntzan. Mugaz gaindiko proposamen didaktiko bat sortzeko bidean	176
Amaia Elizalde-Estenaga y Ana Gandara-Sorarrain	
El franquismo y la depuración del Magisterio. Represión del conocimiento, involución de la cultura	185
Asun Larreta Ayesa	
Las memorias de la Transición y E.T.A. desde La línea invisible	199
Diego Marín Roig	
Educar la mirada desde la escuela. Fotografía de prensa, narrativa visual y representación de la mujer republicana durante la guerra civil	208
Félix González Chicote	
Memorias del barrio: Narrativas y testimonios de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, Colombia	220
Fredy-Alexander Ayala-Herrera y Christian Camilo Villanueva Osorio	
¿Hacia dónde va el pasado? Investigaciones para construir el futuro	231
Antoni Santisteban, Mariona Massip, Gustavo González-Valencia, Neus González-Monfort, Jordi Castellví, Marina Casadellà	
Enseñar la Historia en el siglo XXI: una propuesta para la formación docente	241
José Luis Flores Pomar y Gustavo Alares López	
Eran como sombras deslizándose de ninguna parte a ninguna parte. La desbandá en las aulas	248
José María García-Consuegra Flores, Juan de Dios Jaldo Sánchez, Lara García Bello, Paola Ingrid Vergano Villodres, Gregorio Santiago Díaz, y M ^a Victoria Peinado Espinosa	
Prácticas de transmisión del pasado reciente	257
Jorge Rolland Calvo	
Tocar y sentir la guerra civil española. Objetos y memoria en Educación Secundaria	267
José Luis De Los Reyes Leoz	
La Escuela Normal de Navarra durante la II República (1931-1936). Modernidad y progreso	277
Julián Zubieta Martínez	
Profesorado de historia y el abordaje didáctico de la historia reciente de Chile	287
Karina Carrasco-Jeldres	
Centros de cautiverio de Pamplona durante el franquismo: una propuesta didáctica	299
Lisabe Velasco Zozaya	

Memoria de la violencia en la formación docente. Métodos y recursos digitales	309
Lucía Amorós Poveda	
“Resistencia sindical en Madrid”. Historias de vida de militantes de UGT	320
Luis Soria Cruz, Manuel Del Rio Martín	
Herramientas didácticas para la enseñanza de las consecuencias del terrorismo en España	330
Pablo García Varela	
Acercamiento a la memoria del franquismo desde el análisis de las alocuciones de la radio local. Silueta de la ciudad de Elche	336
Pedro Antonio Amores Bonilla, Eladio Balboa Zaragoza	
Portes de la memòria. Los deportados ampostinos en los campos nazis	348
Carme Maigí Canalda, Lluís Montull Martínez y personas coordinadoras del grupo DEMD-Ebre	
Valor didáctico de la memoria: un estudio en el IES Al- Iscar	360
Susana Vidigal Alfaya, Miguel Ángel Ballesteros Moscosio	
Recuperar la memoria de la infancia en la guerra civil.	370
Experiencia didáctica para magisterio en formación	
Vicenta Verdugo Martí	
Batallas por la memoria histórica. Una reflexión crítica sobre la didáctica de la guerra civil, el franquismo y la transición	380
Vicente Pérez-Guerrero	
3 Archivos, fuentes orales y didáctica	
Represión y franquismo. Unidad Didáctica	391
José A. Fernández, Ramón Galdrán, Remedios Izquierdo y Teresa Sanz	
Treballant la memòria de la guerra i l'exilia a través de la història local. El cas de Sant Joan Despí	404
Alejandro Ros Mateos	
El exilio republicano de 1939: nuestra asignatura pendiente.	415
Una propuesta didáctica desde el Máster en Profesorado de Educación Secundaria y el Archivo de la Democracia de la Universidad de Alicante	
Bárbara Ortuño Martínez, Rubén Blanes Mora	
La historia desde la perspectiva de género y el reto de transmitirla. Memoria oral de las mujeres de Castelldefels, 1930-1959	425
Carlos Ángel Ordás García y Mònica Pérez Masoliver	
"Somos los que recuerdan". Un proyecto didáctico de historia oral en el aula de secundaria	434
Carlos García Bello	
Filmografía de la guerra civil como recurso didáctico	444
César Tolgyesi Fernández, A. Beatriz Pérez-González	
Las mujeres de negro. La voz de un pueblo sucumbido a la memoria	453
Diego Moreno Galilea	
La enseñanza de la Memoria Democrática en las Illes Balears: normativa, experiencias y recursos didácticos	458
Elisabeth Ripoll Gil	
El archivo de la Universidad de Alicante. Fuente de recursos para la historia y la memoria	469
Emilio Rosillo Clement y Beatriz Bustos Mendoza	
“Franquismo y represión”. Una aportación de materiales didácticos para el profesorado sobre la represión en la dictadura franquista	472
Fundación 14 de abril	

“Golpe a golpe. Queda la palabra”. Del archivo al aula	482
<i>Irene Díaz Martínez</i>	
Lecciones de nuestros abuelos	490
<i>Luis Vivas Ramos</i>	
Voces del Pasado. Abuelos en las aulas.	495
Un proyecto de integración de la memoria y de diálogo intergeneracional	
<i>Luis Zapatero Maza</i>	
Memoria y testimonios orales en el aula: una investigación sobre representaciones sociales del alumnado	507
<i>Miren Altadill Aguirrezabalaga y Maitane Ascunce Urroz</i>	
Memoria de Libertad	515
<i>Oskia Ramírez Baraze</i>	
Libertaden memoria	528
<i>Oskia Ramírez Baraze</i>	
Proyecto Gogoan	541
<i>Oskia Ramírez Baraze</i>	
Gogoan proiektua	549
<i>Oskia Ramírez Baraze</i>	
Diez encuentros de testimonios de la guerra civil	557
<i>Francisco Jesús Martín Milán</i>	
4 Lugares de memoria	
Paseando por la retaguardia: Itinerario didáctico de Ciudad Real en la guerra civil	568
<i>Ainhoa Campos Posada, Alba Nueda Lozano</i>	
Proyecto: Amical de Mauthausen y otros campos y de todas las víctimas del nazismo	579
<i>Juan Francisco Murillo Díaz</i>	
Málaga, 1937. Huida o muerte.	583
<i>Andrés Prados Anillo</i>	
El Monumento a los Caídos de Pamplona, artefacto educativo	588
<i>Carlos J. Martínez Álava</i>	
El proyecto 1936: aprendiendo a enseñar una historia con memoria	599
<i>Janire Castrillo, Iratxe Gillate, Ursula Luna, Alex Ibañez Etxeberria</i>	
El Mapa de la Memoria Democrática de Albacete y sus posibilidades como herramienta docente	608
<i>Damián A. González Madrid, Manuel Ortiz Heras y Llanos Pérez Gómez</i>	
La memoria histórica en la formación de los jóvenes en la defensa de los Derechos Humanos y contra los discursos de odio a través de la enseñanza del holocausto	618
<i>Miguel Ángel Ballesteros Moscosio y Daniel Mir Arenas</i>	
El proyecto “Ruta al Exilio”: memoria, naturaleza y convivencia	623
<i>Anna Pastor Roldán y David González Vázquez</i>	
Espacios de memoria o anti memoria.	633
Insertos en el corazón de San Miguel de Tucumán	
<i>Almendo, Silvina Denise</i>	
Memoria histórica, recreación histórica y aprendizaje-servicio al entorno de la guerra civil española	645
<i>Rafael Sospedra Roca, Gemma Sebares Valle, Isabel Boj Cullell, David Íñiguez Gracia y Francesc Xavier Hernández Cardona</i>	

Didáctica de la memoria: del aula a los lugares de la memoria	656
Enrique Javier Díez Gutiérrez y Eloina Terrón Bañuelos	
Los estudiantes de Ciudad Universitaria en la guerra civil: recursos para mejorar la empatía histórica de los/as futuros/as docentes	662
Esther Jiménez Pablo	
Estrategias de defensa y divulgación de un lugar de memoria desde la sociedad civil: el campo de concentración de Castuera	672
Guillermo León Cáceres y Antonio D. López Rodríguez	
Materiales didácticos online para abordar temas como el bombardeo de Gernika, la guerra Civil y el exilio	682
Idoia Orbe Narbaiza	
Lo que la tierra calla. Memoria y lugares de memoria en la comarca de los Montes Orientales (Granada)	688
José María García-Consuegra Flores, Lara García Bello, Alba Espinosa Mata, Lucía Hurtado Pérez, Mateo Palma Fernández, Julia Cáceres Rivas, Kiara Navarro y Nuria Romero Llorente	
Memoritour Gernika: rutas guiadas para poner en valor el patrimonio simbólico-memorial de Gernika	697
Iratxe Momoitio Astorkia	
Excursiones sobre la guerra civil con alumnado de bachillerato, una experiencia en Oviedo	705
José García Fernández	
Memoria, desinformación y sesgos. El caso de la exhumación de Francisco Franco y aplicación didáctica	714
Luciana Sosa, Lydia Sánchez Gómez y Sergio Villanueva Baselga	
Volver a los campos de batalla	723
Luis Alejandro Castellanos Iglesias	
Propuesta didáctica: lugares de memoria y represión franquista	735
Markel Posadas Goñi	
Córdoba-Nuremberg, dos ciudades hermanadas, dos formas de entender el acercamiento a la comprensión del pasado traumático del siglo xx en dos países distintos. las actividades realizadas en el I.E.S. “Grupo Cántico” de Córdoba	745
Rafael González Requena	
Recuperar la memoria histórica a través de la educación patrimonial	755
Sara Couceiro Torres	
5 Proyectos de centro	
Las ocho rosas de Sophie	764
Juan Diego Ortiz Herrera, Víctor Manuel Acosta Guerrero	
Deportación, memoria y educación. Españoles en los campos de concentración nazis	773
Alfonso Cerón Aledo	
No hay educación sin verdad: la historia de la deportación en las aulas cordobesas	781
Cristina García Sarasa, Manuel Sánchez Jurado	
Memoria viva en el colegio Aljarafe	791
Profesores de Infantil a Bachillerato. Colegio Aljarafe S.C.A.	
Memoria a través de la literatura: dramatización de la obra reunida de María Luisa Elío y librofórum de Charlotte Salomon	801
Alba Giner Pérez, Soraya Melero Azcona	

Anarquismo y lucha sindical dentro y fuera del País Valenciano (1936-2021): programa interdisciplinar de memoria histórica y democrática en un instituto de educación secundaria	810
Gloria Llorens Devesa, Francisco J. Cano Montero, David Aucejo Campos	
La memoria histórica en el aula: algo sencillo, algo posible	818
Elisa Querejeta Casares, Diego Marín Roig	
Josep/Musoc. Propuesta didáctica.	827
Grupo Eleuterio Quintanilla	
“Julián Oscoz Íñigo: una vida en la memoria”: proyecto didáctico desarrollado por el IES Tierra Estella-Lizarralde BHI	832
Toño Ros Zuasti, Íñigo Arzo Mendizábal	
Auschwitz: topografía de la barbarie	840
Antonio José Arjona Casillas	
Vivenciando el patrimonio. Una experiencia inclusiva	849
Juan Carlos Romero Villadóniga	
Nou Barris, memoria de un distrito de Barcelona	861
Luis Miguel Guerra Muñiz	
Experiencia didáctica: “Atrévete, si tienes MEMORIA”. Investigar, conocer con Memoria para emocionarse y sentir	866
Mar Jaca Aranda	
Mendillori, un instituto con memoria	875
Patxi Abasolo López y Carlos J. Martínez Álava	
Proyecto de memoria e historia. Corresponsales de la historia	888
Pedro Antonio Amores Bonilla y Eladio Balboa Zaragoza	
Unidad didáctica sobre la memoria en Rota	899
Pedro Pablo Santamaría Curtido	
Exiliarte. Contar el exilio desde el arte	906
Raquel Serdio Díaz, Fernando Ruiz Gómez y Eneko Vilches González	
La imposible equidistancia entre franquismo y democracia. Frente a la tergiversación, divulgación científica	914
Santiago Vega Sombría	
TOTEM - TOTALitarismos y MEMorias (Proyecto Erasmus+ KA229)	924
Olivier Amat, Renato Araujo, Eric Caup, Virginie Lopes, Laure Ocamou y Adriana Rípodas	
Un curso para no olvidar: actividades para el aula de cuarto de la ESO entorno la memoria histórica y holocausto	937
Xavier Cortés Nadal	
6 Lenguajes y expresiones artísticas	
Llapis, paper i bombes (1936-1939). Una exposición para la empatía	946
José Antonio Fernández, Ramón Galdrán, Remedios Izquierdo, Carlos Salinas, Teresa Sanz	
Una de cal. Aproximación escénica a la memoria	959
Amaya Goñi Martínez, Laura Cocho Parada	
El uso de la novela gráfica en el aula de E.S.O. Para reivindicar la memoria histórica: una experiencia con “El arte de volar”, de Antonio Altarriba y Kim, y el estudio de la Guerra Civil en la Comunidad Infantil de Villaverde	968
Antonio Jesús Pinto Tortosa y Gerardo Vilches Fuentes	
Fluxos: explorando itinerarios culturales desde la acción educativa en Bon Pastor	976
Anna Ester, Vanessa Escayola, Mercè Zegrí y Àgia Luna	

Creación audiovisual y memoria histórica desde el relato de vida de Josefa Castro “Libertad”	988
Belén Sola Pizarro	
Árbol de la memoria. Instalación en el III Encuentro Intergeneracional de Sartaguda	996
Alba Giner Pérez, Soraya Melero Azcona, Iciar Alforja Sagone, Teresa Romera Hitos	
Hablar de lo que no está escrito (diseño y creación de la página web/proceso de coloración de la obra gráfica de las fotorreporteras bélicas Gerda Taro y Kati Horna/videopoema animado debajo de los sueños)	1005
Iciar Sagone Alforja, Marianela Santolalla Marcilla, Diego Pellicer Gesto	
Mapa de las ruinas de Europa	1013
David R. Peralto	
Donar veu a la memòria	1021
Elisenda Cartañà Marqués i Joan Sanromà Bauló	
El cómic en el aula universitaria. Una propuesta para su análisis crítico a partir de la memoria histórica	1029
Elena Masarah Revuelta	
Didáctica de la historia en la era del Smartphone	1043
Jesús Ángel Sánchez Moreno	
Cómic y testimonios: una experiencia didáctica sobre la memoria de la Guerra Civil y la represión franquista	1053
Juan Carlos Ruiz Ochoa	
Experiencia educativa con la obra de arte. “OM: Objeto-Memoria. Los Sonidos del presente”	1063
Karina Carrasco-Jeldres	
Tiraña en la memoria. 80 años construyendo vida y danzando el dolor	1071
Candela Guerrero y Laura Arce	
Memoria histórica de la educación a través de carteles multimedia digitales	1075
Lucía Amorós Poveda	
El arte como herramienta educativa en la memoria histórica. Proyecto Refugio, la humanidad en tránsito	1086
Miguel Sánchez-Moñita Rodríguez, Uría Fernández y Tomás Zarza Núñez	
Luchas vecinales y construcción de los barrios de Barcelona (años 60 y 70): memoria, mujeres y educación	1097
Mireia Clemente	
Aguas de ríos color sangre. Relatos de experiencias didácticas de historias vividas por las cuencas del Río Paraná	1102
Paula Elvira Espinosa, Marilina Ermini, Cecilia Pedrido y Lucas Golbert	
El cómic como vehículo de la Memoria	1111
Pepe Gálvez y Rodrigo Plaza	
Las cartas perdidas. La cárcel y el exilio de las mujeres republicanas (Teatro)	1118
Amparo Climent Corbín y Pilar Sancho	
Guardianes de la memoria	1123
Grupo Rutas literarias: María Casal de Arriba, Manuel Díaz-Faes González, M ^a Mar Frieria Moreno, Rosana García Zapico	
“SED”. Contar el exilio desde el arte. Un proyecto escénico, literario, plástico, documental, divulgativo	1130
Mónica González, Jorge Padín, Carlos Abascal, Jaime Peña, Agustín Macías, Patricia Torrero, Moncho González, Víctor Lorenz	

1

Historia con Memoria como escuela de ciudadanía democrática

¡Hablemos! / Hitz egin dezagun!

Taller de memoria histórica y democrática

Amaia Lerga Fuertes

Resumen - Abstract

El Taller de Memoria Histórica y Democrática "¡hablemos! / ¡hitz egin dezagun!" surge tras la necesidad de generar un tiempo y lugar de encuentro intergeneracional donde a través de contenidos y testimonios relacionados con la memoria histórica en Navarra, uno de sus objetivos principales sea la transmisión de los derechos humanos y la no repetición de la violación de los mismos, con ejemplo de lo sucedido en España en 1936 y la posterior dictadura franquista, con debates globales y actuales como el de las migraciones forzadas. A su vez, este trabajo tiene el propósito de servir de puente entre las familias víctimas de la represión franquista y diferentes colectivos.

Se enmarca dentro de la educación formal (secundaria y superior) y no formal, con una duración de dos horas, y gira en torno a 4 vídeos secuenciados: "El contexto histórico", "El horror", "La Memoria" y "El exilio y lo aprendido", entre los cuales se proponen actividades enmarcadas dentro de las metodologías activas, así como debates. Termina con la opción de mandar algún mensaje a alguna de las personas que de manera generosa han dado su testimonio, para poder llevar a cabo el taller a través de un libro viajero.

Palabras clave - Keywords

Memoria histórica y democrática; asociación; transmisión intergeneracional; diálogo, estructuras de aprendizaje cooperativas.

1. Introducción

La Asociación de Familiares de Fusilados de Navarra en 1936 Nafarroako Fusilatuen Senitartekoen Elkarte lleva 20 años de trabajo en relación con la Memoria, Justicia y Reparación.

Empezamos a trabajar con la vocación de ser un instrumento que permanezca en el tiempo, por la validez de las reflexiones sobre las víctimas, por la defensa de los derechos humanos y por la experiencia de los y las familiares.

Consideramos que cada actividad que realizamos tiene un gran valor pedagógico, ya que estamos haciendo referencia a acciones tales como exhumar, la creación del Parque de la Memoria de Sartaguda, los Tropezones, el documental “A un paso”... y sobre todo porque todas ellas se han llevado a cabo por las propias familias víctimas que, sin apoyo institucional hasta el año 2016, las han llevado a cabo en soledad. Lo mismo ocurrió dentro del ámbito de la educación donde el papel de la asociación era (y es) facilitar la asistencia de familiares directos, de hijos e hijas de personas asesinadas y/o represaliadas, a institutos navarros donde relatan sus historias de vida acompañados o acompañadas del profesorado organizador que, destacamos, lo realizaba por su propia voluntad y no por amparo del currículum, convirtiéndolo en una práctica educativa no generalizada.

Ahora, en los centros de secundaria donde se trabaja con libros de texto, según Enrique Javier Díez Gutiérrez (2022)¹ el contenido se centra en la guerra civil, dejando a la posguerra y dictadura con menos espacio del que deberían ocupar dada su extensión cronológica. Lo mismo ocurre con la II República. Además, el uso de la información que se da en los textos disminuye la gravedad de lo sucedido, sin entrar en la sistematización de la represión o incluso, lo realizan en términos de equidistancia.

Otro de los temas tabú que resalta el autor y defiende nuestra necesidad de presencia en estos espacios académicos, es la falta de reconocimiento a las víctimas, por lo que consideramos que de manera inherente se obvia el derecho a la verdad, justicia y reparación

de las mismas; se olvidan de su lucha antifranquista, así como su organización a través del movimiento memorialista.

Dentro del nuevo marco normativo establecido por la LOMLOE, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria, esta propuesta pretende colaborar en la consecución de los siguientes objetivos, recogidos en su artículo 7 en forma de capacidades a desarrollar en el alumnado:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

¹ Enrique Javier DIEZ: *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*, Barcelona, Octaedro, 2022.

- d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*
- j) *Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.*

Decíamos con anterioridad, que todas las iniciativas que realizamos como movimiento memorialista presentan gran riqueza educativa, sin embargo, hemos encontrado la dificultad de hacer partícipes de ellas a las personas más jóvenes de nuestra comunidad. Por ello, con esta propuesta, pretendemos que esta situación cambie facilitando un debate y formación que ayude a entender esta parte de la historia reciente, aumentando el nivel de compromiso social de las nuevas generaciones. Seguimos así teorías como las de Paulo Freire, donde la educación se enmarca en “una práctica por la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Julio Barreiro en Paulo Freire, 1969)².

Queríamos dotar de valor científico a las experiencias previas de la asociación en los centros educativos, ampliándolo además, a la educación no formal. Lo hacemos a través de la creación de este taller de la mano de dos personas expertas, una maestra y un productor audiovisual que han trabajado de manera conjunta, pero con funciones diferentes.

Aquí nuestra contribución a una “historia con memoria” (Cuesta, 2011)³ con un planteamiento didáctico que entrelaza los datos de la represión franquista en Navarra y las voces de quienes la vivieron.

Porque creemos que no se puede construir un presente sin conocer el pasado.

2. Contextualización.

El diseño y realización de los vídeos de este taller se produjo durante el año 2021. Durante el año 2022 se ha pilotado en un centro educativo público de Navarra con una muestra de 16 alumnos y alumnas de entre 12 y 13 años y en un centro de día para personas mayores, con edades comprendidas entre 55 y 70 años, siendo un grupo de 25 miembros. De esta manera se ha experimentado la adaptación del mismo a los dos ámbitos, así como recogido las impresiones y valoraciones de las personas asistentes.

Así, se ha podido regular el diseño, su desarrollo y comprobar su impacto tanto positivo como negativo.

El taller entra este curso escolar en la oferta de actividades del Gobierno de Navarra, dentro del programa *Escuelas con Memoria*.

3. Diseño

Diseño pedagógico

El taller tiene un eje troncal que lo conforma su estructura y los vídeos a través de los cuales se desarrolla, pero se adapta en el resto de los elementos que son las actividades y las propuestas de

² Julio BARREIRO: “Educación y concienciación” en Paulo FREIRE: *La Educación como práctica de la libertad* Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1969, pp. 7-19.

³ Raimundo CUESTA: Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza en Carlos LOMAS. (Coord.): *Lecciones contra el olvido (Memoria de la educación y educación de la memoria)*, Barcelona, Octaedro, 2011, pp. 163-196

diálogo, atendiendo a las necesidades o características de las personas asistentes. De esta manera tenemos dos modalidades de taller, dependiendo de si participan personas mayores o jóvenes.

Otra modalidad queda pendiente de diseño y prueba, y es la del taller intergeneracional a través de grupos de edades heterogéneas.

Destacar que la versión del taller para personas jóvenes se ha creado de manera que se adapte al cambio metodológico en el que están inmersos muchos centros educativos, bajo el respaldo del ámbito científico, hacia unas metodologías activas y en concreto hacia un aprendizaje cooperativo que permite, a su vez, un “aprendizaje de la complejidad” (Gimeno, 2000. p.34)⁴ para poder “enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”, facilitando el desarrollo de la capacidad para el diálogo en el alumnado, siendo este uno de los objetivos del taller y una de las tres finalidades que Pujolás (2008)⁵ recoge como urgencias educativas, siendo estas “aprender a dialogar, a convivir y a ser solidarios”.

Las estructuras simples de aprendizaje cooperativo (Kagan, 1994)⁶ que se utilizan a lo largo de taller son: lápices al centro, cabezas juntas numeradas, folio giratorio y el juego de las palabras (esta última según el tiempo transcurrido en las partes anteriores del taller)

Diseño audiovisual

Los cuatro vídeos conforman un breve recorrido histórico desde el golpe de estado del 36 hasta la actualidad, destacando varios temas como son el de las exhumaciones, el exilio y los lugares de memoria.

Podemos destacar tres elementos fundamentales que se han ido combinando a lo largo de ellos: los testimonios, los lugares de memoria y las imágenes de archivo.

Los espacios en los que se han realizado los vídeos, muestran espacios de memoria relevantes de nuestra geografía, junto a personas que han formado parte del movimiento memorialista de manera significativa. Estas y estos participantes hablan en primera persona, desde su experiencia como víctimas o familiares, por lo que también recoge parte de nuestro patrimonio inmaterial.

También cabe destacar que ha servido para recoger imágenes y testimonios de actos de reparación concretos intentando transmitir el valor de los mismos.

Se han utilizado fotos de archivo que complementan o conectan con las actuales y todas ellas han servido para complementar el mensaje de los testimonios, de manera que muestran o evocan aquello que la persona narraba.

Todos los datos que aparecen en los vídeos son oficiales y contrastados.

Diseño de la recogida de datos

La facilitadora del taller, que ha sido la misma maestra que lo ha diseñado, ha recogido durante y tras finalizar las dos experiencias realizadas a modo de pilotaje (uno en un centro escolar y otro en un centro de día para personas mayores), observaciones entorno a los siguientes aspectos: las respuestas de la rutina de pensamiento, el tiempo de diálogo entre cada vídeo, comentarios negativos o positivos hacia el contenido y aportaciones propias de las personas asistentes.

⁴ José GIMENO: La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas en AA. VV. (2000): *Atención a la diversidad*, Barcelona, Graó, 2000.

⁵ Pere PUJOLÀS: *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Graó, 2008.

⁶ Spencer KAGAN: *Kagan Cooperative Learning*, California, Kagan Cooperative learning, 1994.

4. Desarrollo

Objetivos del taller:

- Transmitir el valor y estrategias de diálogo.
- Enmarcar la represión sufrida en Navarra tras el golpe militar del 36 a través de los datos oficiales.
- Desarrollar un espíritu crítico ante la información.
- Destacar la exigencia de no repetición a través de reflexiones actuales como por ejemplo el de las migraciones (fuimos exilio, ¿somos refugio?)
- Acercar la historia a entornos próximos, adaptándose a cada lugar a través de datos y acciones concretas.
- Desarrollar estrategias de cooperación a través de técnicas educativas concretas.
- Construir una ciudadanía pacífica y democrática.
- Acercar el movimiento memorialista a las nuevas generaciones.
- Dar a conocer testimonios de familias víctimas.
- Fomentar los lugares de memoria como lugares de encuentro, reparación y aprendizaje.
- Abordar las exhumaciones como un deber social a través de ejemplos y testimonios concretos.
- Identificar diferentes tipos de represión sistematizada durante el franquismo.

Estructura del taller:

Momento de encuentro y presentación:

Comenzamos mostrando el logo del taller con el título “¡hablemos! / hitz egin dezagun!” para establecer un primer diálogo acerca de la importancia del contenido del mismo, conduciendo a las personas asistentes a preguntarse por qué es importante, en concreto para nosotras y nosotros desde el mundo memorialista, que se hable (conectamos con el silencio forzado de las víctimas durante décadas y con el valor del diálogo para una sociedad pacífica).

Una parte importante de este momento es la rutina de pensamiento “ver, pensar, preguntarse” (Ritchhart, Ron & Perkins, David. 2008)⁷. De esta manera comenzamos con una pequeña intervención que busca activar procesos de pensamiento complejos y que pretende despertar la curiosidad por el tema.

Se realiza a través de una imagen que resulta de gran importancia para el familiar que facilita el taller y que muestra, a su vez, alguna parte significativa de la historia de la represión franquista en Navarra y sus consecuencias (exhumaciones, exilio, mujeres represaliadas, etc.). El alumnado no va a ser consciente de ello hasta que acabe el taller ya que servirá de cierre.

Por ejemplo, en los talleres realizados se ha utilizado una imagen que muestra los restos óseos hallados en una exhumación que la persona familiar vivió como si fueran los de su desaparecido, aunque el resultado posterior de las muestras de ADN fue negativo.

⁷ Ron RITCHHART y David PERKINS: *Making thinking visible*, Educational Leadership. 65, 2008 pp. 57-61.

Momento de construcción del aprendizaje:

Vídeo número uno: EL CONTEXTO HISTÓRICO. A lo largo de más de tres minutos se recogen todos los datos oficiales de la represión franquista en Navarra y se enmarcan los diferentes tipos de esta bajo imágenes de archivo.

Estructura de actividad: cabezas juntas numeradas.

Vídeo número dos: EL HORROR. Continúa, tras el anterior, enmarcando la represión pero centrándose en las consecuencias desde entonces hasta hoy; pasando desde el testimonio institucional con el Instituto de la Memoria de Navarra al de tres familiares que relatan en primera persona el horror vivido y el sufrimiento que representa la búsqueda de asesinados y asesinadas, terminando con la labor de la asociación en cuanto al trabajo con fosas.

Vídeo número tres: LA MEMORIA. Enmarcado en el Parque de la Memoria de Sartaguda como referencia. Representa al movimiento memorialista, sus éxitos y el valor pedagógico del mismo, a través del testimonio de cuatro personas que han contribuido a ello.

Estructura de la actividad: El juego de las palabras

Vídeo número cuatro: EL EXILIO Y LO APRENDIDO. Grabado en el primer acto de reconocimiento institucional al exilio navarro, el 19 de septiembre de 2021. Tres mujeres, hijas y nietas del exilio, relatan lo que este supuso así como las redes de solidaridad que permitieron salvar decenas de vidas. Interpela a un diálogo hacia conflictos actuales como el de los y las refugiadas así como al significado de la libertad y la importancia de la convivencia.

Estructura de la actividad: folio giratorio.

Entre vídeos, la persona facilitadora ofrece datos sobre la represión concreta sufrida en el barrio o pueblo donde se está realizando, así como los actos o lugares de reparación a las víctimas realizados en dichos lugares.

Momento de valoración del taller y despedida:

En este momento el alumnado puede ir escribiendo en el libro viajero aquellos mensajes o comentarios que le han surgido a lo largo del taller. Estos mensajes van dirigidos a una o varias personas concretas que hayan aparecido en los vídeos.

En el taller dirigido a personas jóvenes, se les ha pasado una evaluación del mismo sobre cuatro cuestiones: nivel de interés despertado por el taller, buen clima y actividades para diálogo, importancia del contenido del taller y un apartado de comentarios a añadir.

En el de personas mayores, en cambio, esta evaluación se realiza de manera oral.

5. Reflexión

Analizando el registro realizado por la facilitadora y cruzando los datos de ambos talleres, exponemos a continuación algunas de las reflexiones extraídas.

Datos coincidentes en ambos talleres:

La satisfacción tras ambos talleres es generalizada. A pesar de su duración, dos horas, el diálogo se ha mantenido al terminar el mismo. Ha habido personas que se han acercado a preguntar, transmitir sus emociones o cuestiones familiares relacionadas con el tema de manera individual, al terminar, buscando un acercamiento más personal.

Ha habido dos momentos en los que se ha hecho silencio en ambos talleres. Uno después del vídeo “el horror” y otro, tras contar la facilitadora la historia familiar detrás de la imagen de la rutina. Por ello, creemos que tienen mayor valor de sensibilización y no es casual, ya que corresponden a los dos momentos en donde se comparten testimonios familiares.

El adaptar los talleres con datos sobre los pueblos en los que se han realizado, ha aumentado el interés, ya que han facilitado las preguntas y el número de comentarios acerca de sus conocimientos previos, pues esto les ha ayudado a concretar.

La cuestión del tiempo transcurrido desde los hechos relatados ha surgido como comentario en ambos talleres a través de una persona en cada uno. Consideramos que es una forma de infravalorar el relato y las reclamaciones de las víctimas o de defender la inacción. Este es uno de los retos del taller y los relatos que se van sumando a lo largo de los vídeos, ayudan a responder ya que transmiten reclamaciones y retos sociales actuales.

Ha habido momentos en los que surgían comentarios espontáneos y el diálogo ha surgido directamente tras los vídeos, por lo que creemos que se deben priorizar esos momentos por encima del de las actividades, siendo flexibles en cuanto a ello según el grupo y su nivel de participación.

Diferencias entre ambos talleres:

Valoramos un acierto el tener dos modelos de talleres diferenciados, ya que las conversaciones y necesidades han resultado ser diferentes.

En el taller con personas mayores, sus conocimientos previos eran superiores y sus comentarios partían de su experiencia vital, relatando sus historias familiares referentes al franquismo. Por ello, este taller requiere de gran sensibilidad al presentar los temas, ya que no conocemos el bagaje personal de cada asistente.

Con las personas jóvenes el punto de partida es casi el opuesto dado que desconocían prácticamente toda la información del taller. Estas personas asistentes representan una muestra más heterogénea en cuanto a cultura, religión y origen de su ascendencia familiar y los debates pueden evocar conversaciones entorno a otros conflictos vividos por sus familias en otros países.

Analizando los comentarios de la rutina de pensamiento, las diferencias se encuentran en la pregunta sobre sus pensamientos ya que se podría decir que las personas adultas presentan niveles más complejos.

Estas diferencias las consideramos un valor que defiende la posibilidad de ofertar este taller a través de la educación formal y la no formal.

6. Agradecimientos

Desde AFFNA36NAFSE queremos agradecer a las y los familiares víctimas del franquismo por su disposición para realizar una de las tareas más difíciles de la memoria histórica: sacar a la luz el dolor más profundo que durante demasiadas décadas han tenido que llorar en soledad. En especial a las mujeres, que como en los vídeos descritos, su relato ha sido la resistencia ante el olvido. Sin ellas y ellos, este taller no tendría el valor que representa.



Imagen 1. Logo del taller

¿Un derecho desmemoriado? Memoria democrática y justicia de transición en la formación de los juristas.

Alfons Aragonés (UPF), Maria Teresa Tous (UPF)

Resumen.

Lo que conocemos como memoria democrática tiene una importante dimensión jurídica: al fin y al cabo, cuando hablamos de memoria lo hacemos de derechos de las víctimas y de obligaciones de las administraciones. Por eso, tal y como ha defendido el Relator Especial para los derechos a la verdad, la reparación y las garantías de no repetición, la formación de los juristas en esta materia es de gran trascendencia para la garantía de estos derechos. Sin embargo, son pocas las referencias que encontramos en el derecho nacional e internacional sobre la formación de los juristas en temas de memoria, lo que contrasta con la atención que legisladores y expertos han dedicado a la educación en memoria como instrumento de justicia transicional. El proyecto que aquí se presenta busca evaluar la presencia de la dictadura, sus crímenes y de los instrumentos de justicia transicional en la formación de los juristas españoles. De la investigación podemos concluir provisionalmente que, aunque la dictadura está presente en la formación de los juristas, en general no se abordan los derechos y las obligaciones que los crímenes del franquismo generan todavía hoy y tampoco tiene espacio este tema en la formación de los jueces.

Palabras clave: Educación jurídica; franquismo; dictaduras; derecho internacional penal; justicia transicional.

1. Introducción: la dimensión jurídica de la memoria

Sobre la educación en memoria se ha escrito y debatido bastante desde hace unos años. Sin embargo, poco se ha escrito de un tipo de educación que es fundamental para el funcionamiento de las instituciones democráticas: la formación de los juristas. Hablamos de estudios universitarios y postuniversitarios dirigidos a formar a los agentes jurídicos (jueces, fiscales, abogados, etc.) que desarrollarán los derechos reconocidos por el derecho internacional y por los ordenamientos nacionales. Se trata de una educación que, por su carácter técnico y por estar dirigida a personas adultas que han superado los niveles de educación obligatorio y postobligatorio, tiene unas especificidades que hacen difícil incluirla en los estudios sobre memoria y educación.

Sin embargo, la importancia de esta formación profesional jurídica es fundamental para el tema que aquí nos ocupa. Lo que comúnmente llamamos *memoria*, *memoria histórica* o *memoria democrática*, tiene una dimensión jurídica esencial. Cuando hablamos de estos conceptos nos referimos a derechos que pueden ejercerse y de hecho se ejercen ante administraciones públicas e instancias judiciales nacionales e internacionales. En tanto que una de las obligaciones que surgen para los Estados en relación con la lucha contra la impunidad por graves violaciones de derechos humanos⁸, la materialización de lo que llamamos “memoria” esta necesariamente vinculada a procesos penales por graves vulneraciones de derechos, a demandas de reparaciones o peticiones de reconocimiento y a la obligación del Estado de investigar para la determinación de los hechos. Incluso las reclamaciones de víctimas o asociaciones relacionadas con el patrimonio cultural y artístico (monumentos, callejeros, etc.) tienen un importante componente jurídico, al tratarse de expresiones artísticas que satisfacen derechos⁹.

De ahí que el papel de los juristas sea fundamental para la satisfacción de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. Son los agentes jurídicos los que deben proteger estos derechos pues al fin y al cabo son textos jurídicos los que los regulan y protegen.

Por ello una sociedad democrática y que proteja y promueva estos derechos precisa de juristas bien formados en Derecho en general y en las especificidades de estos en particular. Pese a la existencia de normas de derecho internacional que regulan esta materia, el contexto de cada país influye en el despliegue de políticas y normas sobre memoria. No tienen la misma percepción sobre estos temas, por poner un ejemplo, la sociedad alemana, chilena o sudafricana que la sociedad española. Hay que añadir que algunas dimensiones del contenido de los derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición no están tan desarrolladas como otros derechos humanos que tienen un recorrido más largo.

⁸ Así lo vemos en el *Conjunto actualizado de principios para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*, elaborado por Dianne Orentlicher. ONU, doc. E/CN.4/2005/102/Add.1, *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*, 8 de febrero de 2005.

⁹ United Nations. General Assembly. Human Rights Council. *Report by the Special Rapporteur on cultural rights, Farida Shaheed*, A/HRC/25/49, 23 Enero de 2014.

En el caso español encontramos una larga dictadura que vulneró sistemáticamente los derechos humanos entre 1936 y 1975 pero, al mismo tiempo, una transición y una consolidación de la democracia en las que no se llevaron a cabo procesos penales o políticas públicas de memoria, aunque sí diversas iniciativas de reparación económica. Las demandas de justicia y reparación simbólica por parte de familiares y asociaciones no dejaron de existir, pero no adquirieron relevancia política hasta finales de los años 90 del siglo XX, cuando estalló lo que la profesora Margalida Capellà llamó “la rebelión de los nietos”¹⁰. Desde ese momento han proliferado asociaciones memorialísticas que han ido canalizando las demandas, políticas, administrativas o judiciales de reparación, justicia, verdad y garantías de no repetición.

Pero ¿Cómo ha sido desde la transición y cómo es en la actualidad la formación de los juristas en estas materias? Responder a esta pregunta es el objetivo del proyecto de investigación que aquí presentamos, “Memoria democrática y educación jurídica” que cuenta con el apoyo del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria democrática y en el que participamos los profesores Rosa Ana Alija (Derecho internacional público, UB), Antonio Giménez (Filosofía del derecho, UB), Alfons Aragoneses (Historia del derecho, UPF) y la graduada en Administración de Empresas y próxima jurista Maria Teresa Tous (UPF). La investigación está basada en el análisis de planes docentes de asignaturas de Derecho de todas las facultades de España, en el estudio de manuales de referencia de algunas asignaturas que consideramos clave en esta materia y en los resultados de una encuesta que se distribuyó entre los profesores de las facultades de Derecho más importantes de España y que en el momento de entregar esta comunicación habían respondido 190 docentes de 23 facultades de toda España.

2. La educación jurídica en los estudios de memoria ¿la gran olvidada?

Cada vez tiene más peso la educación en el ámbito de la memoria y de la justicia de transición. A partir de textos de derecho internacional y de informes de Naciones Unidas, diversos autores consideran que la educación es un instrumento para garantizar la no repetición de graves violaciones. A propósito de la educación en memoria como instrumento de justicia señala Rosa Ana Alija lo siguiente:

[L]a discusión sobre este tema es relativamente reciente, pues aparece [en el ámbito universal] en la década de los 2000. Se observa sin embargo una evolución, por lo que conviene distinguir dos etapas: una primera en la que la educación en memoria entra en el campo del Derecho internacional de los derechos humanos, vinculada a la lucha contra la impunidad, y una segunda de desarrollo, en la que se afianza su necesidad en los procesos de justicia transicional.¹¹

La aparición y desarrollo de este debate discurre en paralelo al desarrollo del movimiento memorialístico en España. Sin embargo, no hay referencias a la educación en la ley 52/2007, la mal llamada “Ley de memoria histórica”. En cambio, prácticamente todas las leyes de memoria autonómicas promulgadas en España entre 2014 y en la actualidad recogen en su articulado la obligación de la administración de incluir la enseñanza de memoria en los currículos escolares. Alguna ley, como la balear incorpora la educación en el apartado sobre garantías de no

¹⁰ Entrevista a Margalida Capellà. *La Vanguardia*, 26.10.2008.

¹¹ Rosa Ana ALIJA, “La educación en memoria en la educación primaria y secundaria como una garantía de no repetición: marco conceptual. Documento de trabajo, Manuscrito, 2022.

repetición¹². También las leyes de educación estatales recientemente aprobadas incluyen en los currículos el Holocausto y la lucha por los derechos de las mujeres¹³. La reciente Ley de reforma de la ley de educación (la LOMLOE) profundiza todavía más en este punto.¹⁴

Encontramos por tanto que poco a poco la educación en memoria se abre paso en discursos políticos, legislativos y doctrinales. Sin embargo, y pese a la importancia de los actores jurídicos en la realización de los derechos, apenas encontramos referencias a la memoria en las reglas y principios que regulan la capacitación profesional de los juristas. Pablo de Greiff, Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, fue de los primeros en llamar la atención sobre la importancia de la educación en memoria de los juristas. En su informe de 2015 leemos lo siguiente:

56. La formación judicial continua debe incluir información sobre el papel del poder judicial en las violaciones cometidas en el pasado; de todas las ramas del gobierno, es especialmente el poder judicial el que debe dar ejemplo de la capacidad para la autocrítica¹⁵.

La recomendación del Relator especial deriva del diagnóstico nada satisfactorio que hacía sobre la formación de los jueces. Según el mismo informe “[e]n muchas jurisdicciones, el conocimiento de las normas internacionales de derechos humanos y el derecho internacional humanitario es escaso o inexistente”.¹⁶ La formación en estas materias, nos dice el informe, tiene consecuencias en la defensa de los mencionados derechos a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición.

¹² Artículo 4 de la Ley 4/2014 de 27 de noviembre, de creación del instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2014/11/27/4/con>; Artículo 33 de la Llei 14/2017, de 10 de noviembre, de memòria democràtica i per la convivència de la Comunitat Valenciana, DOGV 8168 de 13.11.2017, pp. 40538-40568. En línea en: https://dogv.gva.es/datos/2017/11/13/pdf/2017_10176.pdf; artículo 47 de la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, BOJA 63, de 03.04.2017, en línea: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2017/BOE-A-2017-4348-consolidado.pdf>; Artículo 17 de la Ley 5/2018, de 14 de diciembre, de memoria histórica de Canarias y de reconocimiento y reparación moral de las víctimas canarias de la guerra civil y la dictadura franquista, BOC 250, de 27.12.2018. En línea en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2019/BOE-A-2019-858-consolidado.pdf>; artículo 29 de la Llei 2/2018, de 13 d'abril, de memòria i reconeixement democràtics de les Illes Balears, BOIB 48 de 19.04.2018, pp.12337-12356. En línea en: http://www.illesbalears.cat/sites/memoria/ca/normativa_illes_balears/; Artículo 11 del Decreto 9/2018, de 12 de abril, de la Memoria Histórica y Democrática de Castilla y León, BOCYL 73 de 16.04.2018, pp. 14968-14978. En línea en: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2018/04/16/pdf/BOCYL-D-16042018-1.pdf>; Artículo 49 de la Ley 1/2019, de 21 de enero, de memoria histórica y democrática de Extremadura, DOE 16 de 24.01.2019, pp. 28812927. En línea en: <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2019/160o/160o.pdf>; artículo 28 de la Ley 14/2018, de 8 de noviembre, de memoria democrática de Aragón, BOA 226 de 22.10.2018, pp. 39101-39130. En línea en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1048373623232>; Artículo 14 de la Ley Foral 33/2013 de 26 de noviembre de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936 <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=32889#Ar.14>; artículos 37, 38 y 39 de la Ley 1/2019, de 1 de marzo, para la recuperación de la memoria democrática en el Principado de Asturias, BOPA 47 de 08.03.2019. En línea en: <https://sede.asturias.es/bopa/2019/03/08/2019-02175.pdf>; Artículo 42 de la Ley 8/2021, de 17 de noviembre, de Memoria Histórica y Democrática de Cantabria, BOE 23 de 27.01.2022, pp. 10767-10792. En línea en: <https://www.boe.es/eli/es-cb/l/2021/11/17/8>; artículos 38, 39 y 40 de la Ley 5/2022 para la recuperación de la memoria democrática en la Rioja. BOR 79, de 27.04.2022, pp.6101-6122 En línea en: <https://web.larioja.org/normativa?n=3178>.

¹³ Así hace la disposición adicional 41 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 340 de 30.12.2020, pp. 122868 a 122953.

¹⁴ Así hace la disposición adicional 41 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 340 de 30.12.2020, pp. 122868 a 122953.

¹⁵ *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, Pablo de Greiff, 07.09.2015, A/HRC/30/42, p. 13.

¹⁶ *Ibidem*, p. 14.

De hecho, en su informe de 2014 sobre su misión a España, el Relator especial había destacado a propósito de la formación de los jueces lo siguiente.

[...] los programas de formación de jueces en materia de derechos humanos no sólo no hacen mención de las responsabilidades del Poder Judicial, particularmente de las jurisdicciones especiales, durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, sino que tampoco incluyen temas específicos de derechos humanos, más allá de aquellos relacionados con la gestión judicial y garantías del debido proceso. Sorprende que no hagan referencia a las obligaciones del Estado en materia de persecución penal de delitos internacionales, como el genocidio, los crímenes de lesa humanidad y los crímenes de guerra¹⁷.

En opinión del Relator, la judicatura sería el estamento que habría “acusado menos reformas estructurales desde la transición” y eso pese a que la “formación de los jueces y fiscales representa una herramienta clave para garantizar la no repetición de las violaciones y los cambios de actitudes en la institución”, y la ausencia de reformas en la justicia se apunta como causa de que sea “en el ámbito de la justicia donde se observan mayores déficits en el tratamiento de los legados de las violaciones de derechos humanos cometidas durante la Guerra Civil y el franquismo”¹⁸.

La falta de formación sobre estos temas en la judicatura española tendría que ver, según el informe del Relator especial, con la falta de reformas institucionales en la justicia durante la transición. En nuestra opinión también tiene que ver con la naturalización de la dictadura, y por tanto también de sus crímenes, en la sociedad española en general y en la cultura jurídica en particular. Esta naturalización comenzó en los años 60, cuando a raíz de la campaña de los “XXV Años de Paz” se difunde el relato que presenta la guerra civil como una “guerra entre hermanos” en la que “todos cometieron errores” y que era mejor olvidar.

Durante la transición y las primeras décadas de la democracia, la falta de un relato oficial sobre el pasado basado en los derechos humanos y en la democracia creó un silencio narrativo que fue ocupado por esos discursos del tardofranquismo¹⁹. La entrada en la CEE y el progreso social económico fueron también factores que relegaron la memoria de la guerra y de la dictadura a un plano discreto. No hubo ni procesos judiciales ni normas que desarrollasen los derechos de las víctimas. Hubo, lo apuntábamos antes, organizaciones y familiares de víctimas que continuaron luchando en los años 80 y 90 pidiendo justicia, verdad y reparación, abriendo fosas e instalando monumentos en algunos lugares. Pero hasta comienzos del siglo XXI esas demandas no tuvieron un gran eco social y político: el derecho era desmemoriado porque la mayoría de la sociedad también lo era.

Este panorama empezó a cambiar en 1999 con la ya mencionada “rebelión de los nietos”. El legislador estatal y algunos legisladores autonómicos reaccionaron a las demandas del movimiento memorialístico con leyes de memoria. Pese al importante cambio que ha experimentado la relación de la sociedad española con la memoria de la guerra civil y la

¹⁷ Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo de Greiff. Misión a España, 22.07.2014, A/HRC/27/56/Add.1, p.10

¹⁸ *Ibidem*, p. 14.

¹⁹ Sobre los silencios del legislador español y sus efectos en la memoria colectiva, vid. Alfons ARAGONESES, “Legal silences and the remembrance of Francoism in Spanish Law”, Uladzislau BELAVUSAU, Aleksandra GLISZCZYNSKA-GRABIAS (Eds.): *Law and Memory. Addressing historical injustice through Law*, Cambridge: Cambridge University Press, 2017, pp. 175-194.

dictadura, todavía hay lagunas en la respuesta de las instituciones a las víctimas del franquismo. Se ha roto el tabú, se habla de memoria pero no se ha conseguido que esta sea compartida por una parte importante de la sociedad y de los actores jurídicos, como demuestra que, en muchos casos, la realización de un derecho dependa de la persona que ostenta un cargo político o judicial. La memoria sigue percibiéndose como algo parcial.

Así, algunas de las resoluciones judiciales que se han producido en los últimos años se aproximan a la dictadura y a la guerra civil como episodios históricos ya superados y, por tanto, sin trascendencia jurídica. De las diferentes denuncias presentadas por familiares de víctimas de desapariciones forzosas y asesinatos, pocas fueron procesadas de acuerdo a los principios y reglas del derecho interno e internacional. La mayoría de tribunales cerraron los casos aludiendo a la Ley de Amnistía de 1977. En su sentencia 101/2012 a propósito del llamado “caso Garzón” el Tribunal Supremo confirmó esta interpretación según la cual no cabe investigar los crímenes del franquismo por la amnistía decretada por la Ley de 1977. Las víctimas, dijo el alto tribunal, tienen derecho a la verdad pero este derecho debe ser satisfecho no por los jueces sino por los historiadores. Esta polémica sentencia ignoraba principios y reglas de derecho internacional en vigor en nuestro país y, al cerrar la vía jurisdiccional, desamparaba a víctimas y familiares.

3. La memoria y la justicia de transición en la educación jurídica actual

Vemos por tanto que el importante cambio producido en la sociedad española, y en parte en la legislación no se ha reflejado en la respuesta que da la judicatura a las demandas de víctimas y asociaciones. Ello tiene que ver con la interpretación que el Tribunal Supremo hace de la ley de amnistía. Pero también podría tener relación con una falta de conocimiento de los instrumentos que regulan los derechos a la verdad, la justicia y la reparación por parte de algunos actores jurídicos. Por eso resulta de interés analizar cómo es la formación de los juristas en España hoy y qué papel tiene en ella la memoria.

El Real Decreto 1424/1990, de 26 de octubre, modificado en dos ocasiones, regula las directrices que deben contener los planes de estudios para obtener el título de licenciado -hoy graduado en Derecho²⁰. De acuerdo con esa normativa, todo estudiante ha de superar un número de asignaturas, algunas de las cuales son obligatorias. De entre ellas destacamos aquí Derecho constitucional, Derecho penal y Derecho internacional público. Al lado de este grupo de asignaturas encontramos Filosofía y Teoría del Derecho. Otra materia importante para nuestra investigación es la Historia del Derecho, asignatura que con diferentes títulos dependiendo de la universidad, aborda la evolución histórica del Derecho. Cabría esperar que tratase la historia del derecho español entre 1936 y 1975 e incluso la historia de otras dictaduras como la nacionalsocialista o la fascista.

Si analizamos los planes docentes de las asignaturas²¹ de Derecho de las facultades españolas correspondientes al curso 2021-22 vemos que solamente 27 abordan la dictadura de manera explícita. Cabe mencionar que, de acuerdo con los planes docentes, un total de 5 asignaturas

²⁰ Real Decreto 1424/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Derecho y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, BOE 278 de 20.11.1990, pp. 34355-34357.

²¹ De acuerdo con el artículo 9.3 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, el plan docente o guía docente “de cada materia o asignatura que forma parte del plan de estudios de un título universitario oficial de Grado o de Máster Universitario, de acuerdo con la normativa de cada universidad, recogerá las actividades académicas teóricas y prácticas y el sistema de evaluación del aprendizaje programado”. BOE 233 de 29.09.2021, pp. 119537-119578, 119544.

tratan específicamente los temas de la memoria, el franquismo y el nazismo. Llama la atención que el estudio del derecho franquista esté explícitamente incluido solamente en 14 de los 50 planes docentes de la asignatura de Historia del Derecho. Esta poca presencia contrasta con los avances científicos que se han producido no solamente en la historiografía general, sino también en la jurídica. El periodo comprendido entre 1936 y 1975 ha sido objeto ya de numerosos encuentros y publicaciones científicas y forma parte del objeto de estudio de la disciplina, pero en los manuales de derecho constitucional se suele saltar de la Constitución de 1931 a la de 1978 dejando un vacío entre las dos.

Los planes docentes indican, como señala la normativa, contenidos y objetivos de cada asignatura y dan una idea del conocimiento que se considera canónico y asentado en las facultades de Derecho. Sin embargo, estos planes no siempre reflejan la realidad. Por esta razón complementamos su estudio con la encuesta que distribuimos entre los docentes de las 50 facultades de Derecho más importantes. Hoy en día la muestra recogida es de 190 docentes pertenecientes a 24 facultades, reflejados todos de manera suficientemente representativa en los resultados y con especial preponderancia de Derecho constitucional (16%), Derecho civil (13%), Derecho administrativo (12,3%) y Derecho internacional público (10,5%). Los territorios que tienen más repercusión en este estudio son Cataluña (37,3%), Andalucía (15%), la Comunidad Valenciana (9,2%), Castilla-La Mancha (8,7%) y la Comunidad de Madrid (6%). Al acabar la investigación esperamos tener datos de las 50 facultades españolas más importantes.

La encuesta pregunta en primer lugar si los docentes imparten asignaturas que aborden cuestiones relativas a la dictadura franquista, memoria democrática o justicia transicional y, si lo hacen, en qué grado se tratan dichos temas. El 40,7% responde negativamente, y el 59,3% afirma que están incluidos en sus asignaturas, aunque de forma diversa: un 46,9% no lo trata como un tema específico, pero sí que se explican dentro de otros temas o a modo de ejemplo, un 11,7% determina que se incluyen específicamente en el programa y, finalmente, un 0,6% imparte alguna asignatura específica en la materia.

Cabe mencionar que son muchas y variadas las asignaturas donde se menciona la dictadura franquista. Analizándolas en función del área de conocimiento a la que corresponden, las que dan más presencia a esta temática son Derecho constitucional (24%), Derecho administrativo (12,5%), Derecho internacional público (10,4%), derecho del trabajo y de la Seguridad Social (9,4%), Filosofía del Derecho (9,4%) y Derecho penal (9,4%). Es también relevante destacar que las asignaturas en cuestión son obligatorias en un 85,2% y optativas en un 14,8%. Cabe destacar aquí que, si bien solamente 14 planes docentes de Historia del Derecho de los 50 que están disponibles en internet abordaban el periodo franquista, en cambio 8 de los 9 docentes de la disciplina que respondieron la encuesta afirman estudiarlo en sus cursos.

En segundo lugar preguntamos a los docentes si imparten asignaturas donde aborden aspectos sobre otras dictaduras diferentes de la franquista, ya sean pasadas o actuales. El 56,8% de los encuestados no aborda ninguno de los temas mencionados, mientras que un 36,4% sí que los incluye como un tema genérico en la asignatura y un 6,8% restante incluye los temas en el programa de manera específica.

Las áreas de conocimiento que incluyen las asignaturas que tratan con más o menos detalle otras dictaduras actuales o pasadas son, por orden de relevancia, Derecho constitucional (21,4%), Derecho internacional público (20%), Derecho penal (12,9%), Filosofía del Derecho (12,9%) e Historia del Derecho (11,4%). Las asignaturas mencionadas son en un 81,9% obligatorias y en un 18,1%, optativas.

En tercer lugar, se preguntó a los docentes si impartían asignaturas que trataran cuestiones de Derecho internacional penal y, específicamente, la Corte Penal Internacional. El 74,1% de la muestra indicó que no aborda ninguno de los temas anteriores en las asignaturas que imparte, mientras que un 13,6% los trata como temas no específicos del programa, un 10,5% los incluye como temas y un 1,9% imparte alguna asignatura dedicada especialmente a dichas cuestiones.

En este caso, el área de conocimiento que engloba más asignaturas que, de manera específica o anecdótica, tratan las temáticas mencionadas es la de Derecho internacional público (38,1%), seguida de Derecho penal (19%), Filosofía del Derecho (11,9%), Derecho constitucional (9,5%) e Historia del Derecho (4,8%). En este ámbito, el 70,7% de las asignaturas son obligatorias y el 29,3%, optativas.

En cuarto lugar, se preguntó sobre la inclusión del conocimiento de la dictadura franquista y la memoria democrática entre las competencias a adquirir por los alumnos del grado en Derecho. El 76,5% de la muestra indica que no se incluye como competencia de la titulación, un 4,9% contesta que sí, y un 3,7% destaca que se considera una competencia transversal de la universidad. El 14,8% restante no contesta.

A continuación, preguntamos si las facultades de Derecho habían organizado seminarios, jornadas u otras actividades fuera del plan de estudios relacionadas con la dictadura franquista, la memoria democrática y la justicia transicional en los últimos cinco años. El 37% afirma que se han organizado en sus centros, especificando algunas temáticas que cubren, esencialmente, la justicia transicional, la memoria democrática, el Derecho penal en la posguerra y la justicia restaurativa.

Finalmente, se preguntó a los docentes sobre trabajos de final de grado o de máster que hayan dirigido y que traten sobre la temática mencionada anteriormente. Las respuestas indican que un 14,4% de estos trabajos habían tocado estos temas. De estos, el 31,6% son de Derecho internacional público y solamente el 26,3% son de historia del Derecho.

En nuestra investigación hemos estudiado también los manuales más difundidos según los planes docentes de algunas disciplinas: Derecho constitucional, Derecho laboral, historia del Derecho, Derecho penal, Filosofía del Derecho y Derecho internacional. Curiosamente solamente un manual de Historia del Derecho aborda las dictaduras del periodo de entreguerras e incidentalmente la franquista, lo que ahonda todavía más el contraste entre investigación y docencia de la disciplina.

En cambio, en todos los manuales de Derecho constitucional analizados, hasta el momento una decena, se trata la dictadura franquista y la transición desde un punto de vista político y jurídico. Este dato, en sí positivo, permite una lectura que no lo es tanto. En estos manuales se presenta el franquismo como un periodo histórico cerrado y la transición como el momento fundacional del sistema constitucional actual, marcando la diferencia entre la dictadura y la democracia y creando una cesura entre la dictadura y una democracia sin influencias del pasado. Esto no tiene por qué significar que los profesores o profesoras de la disciplina no traten en las clases las inercias institucionales de la dictadura o las responsabilidades del estado democrático respecto de sus crímenes.

Algo similar detectamos en los manuales de Derecho internacional público. En los examinados hasta ahora se aborda la responsabilidad internacional del estado, una parte ineludible en cualquier curso general, y en todos menos uno se trata –con más o menos detalle– cuestiones de Derecho internacional penal, pero en ninguna ocasión se relacionan con los crímenes del franquismo.

4. Conclusiones

En el momento en el que presentamos esta comunicación continuamos recogiendo y analizando datos de manuales, planes docentes y respuestas a la encuesta distribuida entre el profesorado. Estamos pendientes todavía de entrevistar al director de la Escuela Judicial. Esperamos acabar la investigación y poder presentar las conclusiones definitivas a comienzos de 2023. Sin embargo, del trabajo realizado hasta ahora podemos extraer ya algunas ideas que pasamos a presentar.

El derecho franquista y los crímenes de la dictadura no están normalizados en los planes docentes de las asignaturas: aparecen solamente en 27 ocasiones. Sin embargo, la dictadura se tematiza en las clases de Derecho constitucional, de Derecho laboral y, en algunos casos, también en Derecho administrativo. En lo que respecta al Derecho internacional penal, es materia habitual de los cursos generales de Derecho internacional público que se imparten en las universidades españolas y, en algunas ocasiones, se configura como una asignatura independiente.

En todas las facultades de las que tenemos respuestas a nuestra encuesta -23 hasta la fecha se imparten asignaturas de Derecho constitucional que incluyen referencias al franquismo. Al ser esta obligatoria, podemos afirmar que todo el estudiantado de las universidades analizadas ha cursado asignaturas que incluyen referencias al franquismo y al derecho internacional penal.

Sin embargo, y a la espera de acabar la investigación, podemos aventurar que, en no pocos casos, la dictadura se explica en las aulas como un episodio del pasado sin efectos en el presente. El franquismo sería el periodo político anterior a la transición y a la democracia que disfrutamos hoy en día. Entre ambos periodos se situaría una cesura, un corte que habría cerrado un periodo histórico y también la posibilidad de reclamar justicia por los crímenes cometidos durante el mismo.

La Constitución de 1978 y la Ley de amnistía de 1977 habrían cerrado, política y jurídicamente, aquel periodo. El franquismo y sus crímenes serían por tanto algo superado históricamente y jurídicamente y por tanto objeto de la Historia del Derecho o de las introducciones históricas al sistema jurídico-político actual.

En algunos manuales de derecho constitucional, además, la lección introductoria presenta el constitucionalismo histórico desde 1812 hasta 1931 saltando después hasta 1978, colocando un vacío entre estas dos fechas y presentando la Constitución sin el contexto del franquismo o del tardofranquismo.

El año 1978 constituiría una “Stunde Null” a la española. El franquismo serviría más como elemento de contraste con nuestro sistema jurídico que como periodo que antecede a la democracia y que, por tanto, pudo influir o afectar su desarrollo o generar obligaciones para el estado democrático.

Una conclusión provisional similar podemos lanzar a propósito de la enseñanza del derecho internacional penal. Se trata de una materia que se aborda en general en la asignatura de Derecho internacional público. Sin embargo, no se aborda para el caso español. Se da una discrepancia entre el tratamiento de los crímenes regulados por el derecho internacional y la ausencia de estudio, en la mayoría de los casos, de los posibles crímenes cometidos durante la guerra civil y la dictadura.

En resumen, podemos decir que la dictadura, la guerra civil y el derecho internacional penal en cierta medida están presentes en la enseñanza recibida por los futuros juristas. Sin embargo, podemos hablar de una disonancia entre el tratamiento de ese periodo histórico y la falta de abordaje de sus consecuencias jurídicas en el presente. Por razones que tienen que ver con el

tardofranquismo, la transición a la democracia y las primeras décadas de la democracia, parecería que en las facultades de Derecho el final de la dictadura supuso también el final de su derecho y de los efectos de los crímenes que cometió.

La didáctica simple de los buenos ejemplos.
Proyecto educativo 90 aniversario del teatro y coro del pueblo.
Las misiones pedagógicas en Seseña

Félix González Chicote

Resumen – Abstract

Las Misiones Pedagógicas desarrolladas durante la II República constituyen una de las experiencias educativas más relevantes de nuestra historia contemporánea. El proyecto itinerante incluía un conjunto de actividades orientadas al descubrimiento y disfrute de la cultura a través del fomento de la lectura y el desembarco de las artes (música, teatro, pintura y cine) en las aldeas y pueblos. Uno de aquellos pueblos a los que llegaron los misioneros con su teatro fue Seseña, localidad de la provincia de Toledo en la que se encuentra el I.E.S. Margarita Salas. Durante el curso 2021-2022 se desarrolló en este centro educativo el proyecto “90 aniversario del Teatro y Coro del pueblo. Las Misiones Pedagógicas en Seseña” cuyo objetivo ha sido conmemorar la presencia de las Misiones Pedagógicas y reivindicar su empeño de cambio educativo rescatando la memoria de su ambicioso proyecto pedagógico.

Palabras clave – Key words: Proyecto educativo, Misiones Pedagógicas, Teatro y Coro del Pueblo, II República.

1. La esperanza del cambio educativo.

Durante los años 1931 y 1936 se desarrolló en España una original experiencia de educación popular. Un conjunto de personas, mayoritariamente jóvenes, muchas de ellas vinculadas al mundo de la enseñanza junto a no pocos escritores y artistas, recorrieron la geografía española llevando libros, música y reproducciones de cuadros, proyectores, películas, obras de teatro y marionetas a las localidades y aldeas campesinas, algunas todavía aisladas. En cada lugar al que llegaban organizaban exposiciones y representaciones, pronunciaban conferencias, realizaban sesiones públicas de lectura, trabajaban y jugaban con los niños y niñas y con sus maestros y convivían con los aldeanos. Unos días después se marchaban, regresando a sus lugares de residencia, dejando plantada su semilla de educación y cultura, además de depositar en las escuelas una biblioteca y algunos discos. Esta iniciativa tuvo una doble significación, cultural y política (TIANA, 2016). Se trataba de las Misiones Pedagógicas, un proyecto educativo que, en palabras de su principal impulsor, Manuel Bartolomé Cossío, pretendía ser “como escuelas ambulantes que van de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay que aprender con lágrimas, porque lo primero es divertirnos”. Llevar la escuela a todos los lugares y cambiar el sentido de la experiencia escolar fueron algunos de los ejes de la ambiciosa política educativa que se desplegó durante la Segunda República en un país que empezaba a conjugar tradición y modernidad.

Desde comienzos del siglo XX se produce un importante proceso de urbanización en los principales núcleos urbanos y se incrementa el peso de la industria y los servicios. La población activa agraria pasa de 66,3% al 45,5% entre 1900 y 1931. La ciudad se expande y, al mismo tiempo, se convierte en islote de modernidad, con la consiguiente demanda de escolarización (POZO ANDRÉS; 2019).

Sin embargo, la fotografía más características de la España de 1931 es rural y agraria y refleja las problemáticas de una realidad atravesada por la desigualdad socioeconómica y la escasez de recursos escolares que permitan el acceso a la cultura. En este sentido se expresa el artículo 48 de la Constitución de 1931 “La República legislará en el sentido de garantizar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación”.

Por tanto, abordar la cuestión educativa se convirtió en uno de los ejes de la política republicana a través de la puesta en marcha de un sistema igualitario y laico a cargo del Estado basado en el modelo de escuela única o unificada. Para ello, se requería dotar al sistema de las infraestructuras materiales y humanas necesarias mediante la construcción de más de 27.000 escuelas y la ampliación de las plazas de maestros y maestras que permitieran atender todas las plazas escolares. Era un plan ambicioso que requería unos tiempos de ejecución a medio plazo (5-10 años) y que pretendía hacer efectivo el principio de universalización de la enseñanza.

No podemos abordar en este texto las múltiples dimensiones de la cuestión educativa durante la II República. Por tanto, nos centraremos en las Misiones Pedagógicas y su relación con nuestro proyecto, sin profundizar en un fenómeno bien analizado por la historiografía reciente (OTERO URTAZA; 2006)



Imagen 1. Exposición de la Biblioteca Itinerante.

2. Pedagogía recreativa y buenos ejemplos.

El decreto de creación del Patronato de las Misiones Pedagógicas indicaba que su objetivo era “ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa” y para ello se formó una Comisión Central, conectada con las diferentes comisiones provinciales de enseñanza, y se eligió como presidente del Patronato a Manuel Bartolomé Cossío, principal animador e inspirador del proyecto. Las principales competencias de la Comisión se orientaban a la difusión de la cultura general, el fomento de la modernización docente y la promoción de la educación ciudadana (TIANA, 2016). La Comisión estaba formada por figuras relevante del mundo educativo y cultural republicano y era la encargada, junto con las comisiones provinciales de enseñanza y los inspectores provinciales, de seleccionar destino, planificar el personal y responsables, organizar el material y elaborar el programa de actuaciones. Los misioneros fueron definidos por Juan Ramón Jiménez como “marineros de la esperanza” y salieron de las filas del Patronato, maestros, escritores, periodistas, músicos, artistas y especialmente estudiantes universitarios.

Alejandro Tiana ha definido las Misiones Pedagógica como un proyecto pedagógico de escuela recreativa que pretendía despertar y sugerir el interés por la cultura desde la centralidad de la palabra (lectura), la música (canto e instrumentos) y la imagen (pintura y cine). Desde esos ejes se impulsaban acciones educativas (teatro, coro, cine, guiñol, etc.) que permitieran, en el corto espacio de tiempo de su desarrollo, el descubrimiento gozoso del conocimiento en un ejercicio de educación informal que perdurará en la memoria y sirviera para impulsar el cambio cultural.

Los diferentes campos de actuaciones de las Misiones Pedagógicas se concretaron en una serie de actividades y proyectos como fueron la creación y dotación de bibliotecas, el teatro y el coro del pueblo, el servicio de música, el museo circulante, el retablo de fantoches, el cine y la orientación didáctica de los maestros. De todas ellas tenemos noticias por las memorias que elaboró el Patronato y que están a disposición de los docentes como una fuente imprescindible y sugerente para profundizar en el conocimiento de esta experiencia educativa

El proyecto educativo que presentamos ha querido rescatar y dar visibilidad a todas esas actividades aprovechando la conmemoración del noventa aniversario de la presencia del Teatro del Pueblo en la localidad de Seseña donde se encuentra el IES Margarita Salas. El profesorado y alumnado ha participado desde diferentes niveles y materias en el conjunto de actividades que se han diseñado y que desembocaron en su conmemoración. Las actividades se corresponden con

cada uno de los campos de actuaciones que desarrollaron las Misiones Pedagógicas. Por tanto, nuestro objetivo fue rescatar la memoria de las Misiones Pedagógicas en la localidad y conectar la necesidad actual de un cambio educativo con la mejor tradición pedagógica de nuestra historia.

3. Volved pronto nos gritan. Y nosotros prometemos.

En junio de 1932 la revista *Crónica* realizaba un reportaje sobre las Misiones Pedagógicas, una de las experiencias educativas más innovadoras de la historia de España. El artículo periodístico, desembocaba en una promesa.

Seseña; el cielo se nubla, en el paisaje pardo y sin árboles; el trigo, verde en algunas zonas, pone una nota única de color. El castillo parece más gris que en la mañana de sol. Entramos por una calle en cuesta, rodeados de perros. Nos esperan las autoridades, los chiquillos con su bandera y un grito unánime: «Vivan las Misiones! ¡Viva la República! (...) Otra vez armamos el tablado, y el cartel, que reza con grandes letras rojas «Teatro del Pueblo», queda colgado de un balcón. Los vivos colores de los trajes y de las decoraciones se destacan, vibrantes, sobre los tonos grises del cielo y los pardos matices de la plaza. Ni en esta función ni en la anterior se ha dado una sola nota discordante. Parece que hasta los pajarracos del cielo descienden para presenciar el espectáculo, y en el silencio atento y recogido de todo el público parece también que hasta las fachadas de las casas, reflejando las sombras, disfrutan de la fiesta. Todo en la despedida es alegría y cariño. Volved pronto nos gritan. Y nosotros prometemos.

Se trataba de la actuación del Teatro y Coro del Pueblo de las Misiones celebrada el 12 de mayo de 1932 en Esquivias y Seseña. Recogiendo esa promesa noventa años después desde el I.E.S. Margarita Salas se ha desarrollado el proyecto educativo “90 años del Teatro y Coro del Pueblo. Las Misiones Pedagógicas en Seseña” en colaboración con el Ayuntamiento y los colegios de la localidad.

Las diferentes actividades se desarrollaron durante el curso escolar 2021-2022 y culminaron en un evento conmemorativo que aglutinó actuaciones musicales, teatrales y exposiciones. El proyecto se aprobó en el Consejo Escolar de la localidad y contó con la participación de instituciones educativas, culturales y asociaciones. En los apartados siguientes, tras una breve contextualización, se describen cada una de las actividades del proyecto.

4. La biblioteca itinerante de las misiones.

Según el censo oficial de 1930, el 43% de la población era analfabeta, cifra que se elevaba al 48% en el caso de las mujeres. Abordar el problema del analfabetismo pasaba, como indicaba el periodista Luis Bello, por abrir escuelas y enviar maestros. Pero también por despertar el placer por la lectura a través de bibliotecas populares. En palabra de Marcelino Domingo “Urge divulgar y extender el libro (...) y una biblioteca atendida, cuidada, puede ser un instrumento de cultura tan eficaz o más que la escuela. La función de la Biblioteca de las Misiones Pedagógicas, tal como señala el Patronato, va más allá de la escuela:

“Mediante la siembra de libros y de bibliotecas. Pues si es cierto que no se acabarán los analfabetos hasta que la enseñanza se haga realidad de verdad obligatoria, y esto no sucederá mientras la nación no pueda ofrecer más puestos vacantes en sus escuelas que alumnos existan, y más maestros que escuelas (...) lo que en último término importa es despertar el amor a la lectura, llevando libros a las gentes, a aquellas que ahora no van ni irán ya a la escuela, y haciéndoles con la lectura en alta voz, como hacen las Misiones, gustar de los placeres que los libros encierran”

Las bibliotecas fueron una tarea esencial de las Misiones Pedagógicas y también el proyecto en el que más se invirtió. El 60% de los gastos se dedicaron a la adquisición de libros y a su encuadernación, pero también embalaje, acarreo, portes de ferrocarril, impresión de talonarios para registro estadístico de lecturas, señaladores y otros materiales.

Una de las actividades de nuestro proyecto ha sido la reconstrucción de la biblioteca de las Misiones Pedagógicas. Para ello se investigó sobre las obras que constituían aquellos lotes de 100 libros que el Patronato enviaba a las distintas localidades. Una vez identificados los libros se organizó una exposición itinerante que visitó todos los colegios de la localidad a lo largo del curso. Los materiales que protagonizaban la exposición fueron los libros originales, con sello del Patronato, aportados por el Departamento de Geografía e Historia. La imposibilidad de reunir todos los originales motivó la participación de las bibliotecas públicas de la localidad que nos prestaron ejemplares de las obras en ediciones actualizadas hasta completar el conjunto. La exposición conjugaba ediciones de época y actualizadas, estas últimas con posibilidad de préstamo.

La exposición se acompañaba de un panel informativo y una recopilación de fotografías extraídas de las memorias de las Misiones que también se exponían junto a noticias de prensa, de igual modo, se recrearon marcapáginas originales a modo de obsequio para el alumnado de los colegios que visitaban la exposición.

Una de las actividades paralelas a la exposición fueron las charlas informativas preparadas por el alumnado de Historia de España de 2º de Bachillerato en las clases de sexto de Primaria. La sesión abordaba la situación educativa de España a comienzos del siglo XX, la labor educativa de la II República y, de manera especial, la importancia de las Misiones Pedagógicas mediante diversos recursos expositivos (imágenes, gráficos, vídeos, etc.) y actividades de aprendizaje.

Por último, junto con la Biblioteca itinerante, se realizó un concurso literario entre todos los colegios de la localidad centrado en la pregunta ¿En qué libro te gustaría vivir? El ganador pudo disfrutar, junto con su familia, de las recreaciones históricas de Puy du Fou España.

5. Recreación del museo de las misiones pedagógicas.

El Museo fue otra de las actividades que las Misiones Pedagógicas llevaron a los pueblos que visitaron. El encargado de ponerlo en funcionamiento fue el pedagogo e historiador del Arte Manuel Bartolomé Cossío, presidente del Patronato de las Misiones. Con el Museo Itinerante se intentó acercar al pueblo las grandes obras de la pintura que se encontraban en el Museo del Prado. La idea era que el pueblo tomase conciencia de que aquel tesoro nacional también era suyo. Para ello, el Museo Itinerante elaboró dos colecciones de cuadros mediante copias realizadas por Juan Bonafé, Ramón Gaya y Eduardo Vicente. Los cuadros, bien embalados, eran transportados en un camión hasta los pueblos en los que se organizaba la exposición.

En nuestro proyecto educativo la actividad del Museo también tuvo un papel muy relevante. En primer lugar, el alumnado de la materia de Historia del Arte debía investigar sobre las obras que formaron parte de las dos colecciones que el Museo Itinerante expuso y sobre los pintores encargados de realizar las copias. Por su parte, los alumno/as de quinto curso de primaria de los colegios debían recrear dichas obras con la intención de formar un museo propio y preparar teatralizaciones de obras de arte para el evento asociado a la conmemoración. En este sentido, debe subrayarse la labor realizada por los docentes y alumnado de CEIP Juan Carlos I con su obra *Una misión en el Museo*, un verdadero tesoro didáctico capaz de integrar historia, arte, diversión y valores.



Imagen 2. Entrevistas sobre experiencias escolares.

6. El coro y el servicio de música.

El coro y el servicio de música cargado de sus gramófonos y colecciones de discos también formó parte esencial de la actuación de las Misiones Pedagógicas. El coro se creó con jóvenes del Instituto-Escuela dirigidos por Eduardo Martínez Torner, quién rescató un repertorio de cantos y romances, además del cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza.

Teatro y Coro del Pueblo nacieron en 1932 y en nuestro proyecto educativo el eje musical resultaba fundamental para completar el recorrido por la labor educativa de las Misiones Pedagógicas. Para hacerlo posible resultó necesario ir más allá de los centros escolares de la localidad y abrir el proyecto a la colaboración con otros centros educativos, aprovechando la existencia del Coro por la Convivencia en el IES Francisco Umbral de Ciempozuelos dirigido por Alfonso Elorriaga, quién rápido se sumo al proyecto preparando un repertorio del cancionero de la Institución Libre de Enseñanza para el día de la conmemoración.

7. Cine documental e investigación educativa.

El cinematógrafo y las proyecciones fijas fueron los mejores aliados de los misioneros en su tarea de sorprender a las poblaciones rurales de España. El cine se utilizó como recurso educativo y recreativo mediante la proyección, entre 1931 y 1933, de 2.395 proyecciones. Por otro lado, se realizó una verdadera labor de documentación en la que destacaba José Val de Omar, operador y fotógrafo, que realizó más de 9.000 fotografías y cuarenta documentales para las Misiones Pedagógica.

En nuestro proyecto educativo hemos querido mantener este carácter documental de la mano del inmenso tesoro que constituyen las experiencias de vida que nos prestan los residentes del centro de mayores Real de Seseña. Así, en el marco de las visitas a la exposición de la Biblioteca itinerante en el CEIP Fernando de Rojas de Seseña Nuevo se aprovechó la cercanía de la Residencia para invitarles a participar en una serie de entrevistas relacionadas con sus experiencias escolares.

La actividad fue desarrollada por el alumnado de 2º de Bachillerato y guiada por el profesor y los técnicos de la residencia. Se pretendía realizar una pequeña investigación sobre la relación entre objetos escolares, memoria y emoción. De esta experiencia resultó el vídeo sobre la historia de

Carmen, un documento histórico de especial interés didáctico, un fragmento de memoria rescatado.

Nuestra propuesta de investigación documental tiene su origen en el texto de Agustín Escolano Benito, *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional* quien recoge los trabajos del historiador Richard Aldrich. Según estos autores los recuerdos nos asaltan a veces ante determinados estímulos emocionales.

Por tanto, se trataba de presentar espacios (volver a la escuela) y estímulos manipulativos, cognitivos y emocionales asociados a los objetos, textos e imágenes que fueron utilizados en la escuela con el objetivo de comprobar la persistencia de los recuerdos antiguos en la mente de los sujetos. En este sentido, la actividad pretendía estimular intencionalmente y provocar una actitud narrativa y emocional en los sujetos a través de los viejos materiales escolares de la exposición y, al mismo tiempo, aprovechar los medios técnicos para crear documentos sociales de memoria en formato audiovisual.

8. El teatro del pueblo y el retablo de fantoches.

Durante la II República existió una gran confianza en el teatro como medio de divulgación de la cultura. El teatro universitario La Barraca liderado por Federico García Lorca impulsó la renovación artística combinando clásicos y obras de vanguardia. Por su parte, el teatro de las Misiones pretendía educar “con la didáctica simple de los buenos ejemplos” a partir de las obras clásicas del teatro nacional. Al mismo tiempo, la imposibilidad de llevar el teatro a muchas localidades impulsó la creación en 1933 del teatro de guiñoles o retablo de fantoches dirigido por Rafael Dieste.

El 12 de mayo de 1932 se producía en Esquivias la primera representación pública del Teatro y Coro de las Misiones Pedagógicas. Esa misma tarde, la representación se repetía en la cercana localidad de Seseña. Por tanto, en nuestro proyecto el teatro constituyó una actividad central.

El Departamento de Lengua y Literatura, en colaboración con un grupo de teatro local, preparó con grupos de 1º ESO las obras *La Tierra de Jauda* y las *Aceitunas* de Lope de Rueda, así como un fragmento de *El perro del hortelano* de Lope de Vega. Por otro lado, el alumnado de Valores Éticos de 1º ESO se encargó del teatro de títeres, representado la obra *La doncella guerrera* de Rafael Dieste.

Más allá de la preparación de la representación de las obras teatrales fue necesario reconstruir el teatro, tarea de la que se encargó el Departamento de Tecnología, rescatando las medidas y estructura del teatro original a partir de los datos obtenidos de las memorias del Patronato. Tras la investigación se elaboraron maquetas a escala y posteriormente la construcción de un teatro desmontable que fue utilizado para el aprendizaje-servicio con la residencia de mayores donde se realizó una segunda representación.

9. Formación del profesorado.

El proyecto también incluyó un aspecto formativo imitando los cursillos que realizaban los maestros mediante un grupo de trabajo formado por profesore/as dedicado a elaborar material didáctico relacionado con las Misiones Pedagógicas y poner en marcha propuestas de investigación-acción con el alumnado a través de las distintas actividades.



Imagen 3. De la maqueta a la acción. Teatro, Coro y Retablo de Fantoches.

10. Retos de futuro y materiales didácticos.

El proyecto educativo no ha terminado y tenemos pendientes algunos retos de futuro que indicamos a continuación. Por otro lado, se aportan enlaces a materiales didácticos que permitirán al lector conocer mejor algunas de las actividades descritas. Las tareas pendientes y actividades de futuro son:

- Concluir la web con todo el material. Enlace: <https://sites.google.com/view/teatrocoromisionespedagogica90/proyecto-educativo>
- Completar el Canal de youtube. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=HfZr13TOtZ8&list=PLYt-TsLMn3T9KjNZa8Alswo9mc6pAR6j3>
- Proyecto de geolocalización de todas las localidades en las que estuvo presente el Teatro y Coro del pueblo y contactar con los actuales centros educativos con la intención de crear un certamen anual, al igual que hacían las Misiones Pedagógicas, de teatro escolar.
- Investigar desde la materia de Historia de España la creación de la Asociación de Misiones Pedagógicas, fundada en Toledo por el inspector Manuel Martín Chacón a comienzos de siglo.

De igual modo, investigar sobre Eusebio Lillo Rodelgo, inspector de Toledo y adscrito al Patronato en 1933 y 1934. En este aspecto ya se han iniciado contactos con archivos para localizar sus expedientes.

- Algunos de los recursos educativos del proyecto se pueden encontrar en los siguientes enlaces:
- Biblioteca Itinerante. <https://sites.google.com/view/teatrocomisionespedagogica90/biblioteca-itinerante>
- Museo y obra teatral “Una Misión en el Museo”. <https://sites.google.com/view/teatrocomisionespedagogica90/museo-del-pueblo> / https://www.youtube.com/watch?v=TKjkNDizjd8&feature=emb_title
- Material documental e investigación. El testimonio de Carmen. <https://gestindelamemoria-felix.blogspot.com/2022/04/pequenas-investigaciones-educativas-de.html>
- Repertorio del Cancionero de la Institución Libre de Enseñanza interpretado por el Coro por la Convivencia de Ciempozuelos. <https://www.youtube.com/watch?v=BQL1Av3CkQk&t=8s>
- Retablo de fantoches. <https://sites.google.com/view/teatrocomisionespedagogica90/teatro-de-fantoches>
- Las Misiones en clase. Presentación y fichas de trabajo. <https://sites.google.com/view/teatrocomisionespedagogica90/las-misiones-en-clase>

11. Referencias bibliográficas.

HOLGUÍN, Sandie (2002): República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana. Crítica, Barcelona.

PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio (2000): La gestión de la memoria. Crítica, Barcelona.

TIANA FERRER, Alejandro (2016): Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República. La Catarata, Madrid.

OTERO URTAZA, Eugenio, coord. (2006): Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936. Sociedad Estatal de Conmemoraciones culturales, Madrid.

La historia oral y el aprendizaje de la historia. “O todas o ninguna”: el recuerdo de las trabajadoras de Meyba en Huesca²²

Irene Abad Buil y Sescún Marías Cadenas

Resumen:

La empresa catalana Meyba, famosa por sus géneros de punto y ropa deportiva, abrió un taller en la ciudad de Huesca en pleno desarrollismo franquista. Varios centenares de mujeres trabajaron allí durante las tres décadas que permaneció abierto. El proceso de deslocalización industrial experimentado en España desde la década de los 90 del siglo XX inició un periodo preliminar de crisis que implicó los despidos de numerosas trabajadoras o su traslado a otros talleres. Tras esta agonía, la sede de la capital oscense declaró su cierre dejando atrás el recuerdo de la que había sido la empresa con mayor índice de contratación de mano de obra femenina en la ciudad. Este proyecto busca reconstruir la historia del taller y las experiencias de vida de sus trabajadoras a partir de fuentes orales, partiendo de entrevistas realizadas por estudiantes de ESO. El trabajo ha permitido explorar el uso de la entrevista como herramienta didáctica en la enseñanza secundaria, así como el uso de fuentes escritas auxiliares accesibles al alumnado. El análisis y reconstrucción de la parte más humana de la historia de Meyba en la capital oscense, la de sus trabajadoras, ha posibilitado reconocer el valor de las fuentes orales como instrumentos imprescindibles para la memoria histórica y su valor como conectores intergeneracionales.

Palabras clave: desarrollismo, trabajo femenino, confección, Meyba, entrevista.

²² Para la redacción de la siguiente comunicación hemos tratado de respetar, en la medida de lo posible, los textos elaborados por el alumnado participante en el proyecto (grupo de 4º ESO del Colegio Salesiano de Huesca), manteniendo su estilo didáctico y su escritura sencilla, como una manera de homenajear su dedicación y entrega a esta experiencia educativa.

1. Introducción: la memoria de las mujeres obreras a partir de un estudio local. La casa Meyba en Huesca (1964-1994)

En la década de 1940 surgió en Terrassa (Barcelona) la empresa MEYBA, que debía su nombre al acrónimo del apellido de sus fundadores Josep Mestre y Joaquím Ballber. Como en su día se explicó en una entrevista al periódico *Nueva España* de Huesca, y con motivo de la inminente llegada de una sede de Meyba a dicha ciudad, “*el negocio de Género de Punto y Confecciones que hoy existe tuvo sus inicios, sin grandes alardes, en una modesta fábrica de jerseys para caballero. La primera idea que consideramos brillante fue la de fabricar unos jerseys con el delantero de pana y la espalda y vistas de punto. Ello permitió doblar la producción con el mismo número de máquinas disponibles. En aquellos tiempos los comerciantes hacían sus pedidos con mucha tranquilidad, puesto que la demanda era muy superior a la producción. Hasta 1948 se trabajó a lo “loco”. No era necesario prever. Lo que importaba era comprar, tener primeras materias y la máxima producción*”.²³

En esos índices de producción iba a tener mucha importancia una nueva prenda que saldría de sus máquinas. Una tarde de verano de 1945, los jóvenes Mestre y Ballber, pasando el rato en una piscina pública de su localidad, observaron a los bañistas y llegaron a una clara conclusión: había que cambiar la moda de baño.

Surgió en esos momentos un nuevo tipo de bañador confeccionado a base de un pantalón corto de tela con una braga de punto unida al mismo. Los bañadores, a partir de ese momento, se convirtieron en el producto estrella de la empresa. De hecho, llegaron a crear una línea de baño que enseguida se hizo popular entre los bañistas de la playa de la Barceloneta hasta el punto de que aquellos bañadores alcanzaron un claro protagonismo.

Fue tal el alcance de esta nueva prenda y tal su significado en una España que vivía en blanco y negro, que la aportación de Meyba puede analizarse incluso en términos sociológicos. Según Almazán “*la empresa textil catalana Meyba dominó el sector del traje de baño en el territorio nacional, incorporando la licra en la composición de la prenda, hasta el punto de que un Meyba era la palabra para referirse a un bañador*”.²⁴

Los objetivos de esta nueva empresa, dar color y modernizar la ropa de baño, chocaban de frente con el contexto de posguerra que vivía la España del momento. Había quedado atrás una guerra de tres años de duración y se había iniciado al final de la misma una dictadura que restaba derechos y libertades, además de implantar el miedo a través de numerosos mecanismos de represión.

En ese contexto, era difícil pensar en comprarse un bañador. Sin embargo, Meyba superó las barreras impuestas por la autarquía económica del país y las imposiciones políticas, sociales y culturales del nacionalcatolicismo franquista para sacar sus productos adelante y hacerse una empresa longeva.

²³ s.a., “Una hora, en Huesca, con Meyba-confecciones”, *La Nueva España*, 15 de marzo de 1963.

²⁴ David ALMAZÁN TOMÁS: “Abecedario básico de la cultura de masas en tiempos del tardofranquismo: Historia Cultural del Desarrollismo en España”, *Artigrama*, 35 (2020), pp. 109-132, esp. p. 116.



Foto1. Pancarta desplegada en el taller de Meyba ante las medidas de regulación de empleo, Año 1994.

Fuente: foto cedida por Julia Casas.

En la década de los años 50, además de comenzar a coser otra prenda de ropa como fue el conocido pijama “SKI-JAMA”, comenzó una arriesgada campaña publicitaria que transformó aquel original taller barcelonés en una marca de corte nacional. “*Nuestra empresa ha sido indiscutiblemente la primera que ha utilizado intensamente la publicidad como medio difusor de sus productos*”. Un progreso que se consiguió también gracias al cambio de maquinaria. Como se publicó en una noticia del diario de cabecera de la capital oscense, Meyba tuvo que hacer verdaderas “filigranas” para conseguir producir a pesar de la penuria de maquinaria con la que contaba. Sin embargo, y como explica en el mencionado artículo Pedro Masana, gerente de Meyba en 1963, “*esta escasez de maquinaria pudo resolverse en 1961, gracias a una operación combinada con Alemania, en virtud de la cual pudimos conseguir todas aquellas máquinas disponibles en aquel momento en dicho mercado*”.²⁵

Y con aquel cambio de maquinaria llegamos a la década de los años 60 y allí es donde comienza la historia que queremos contar: la instalación de una sede de Meyba en Huesca, la ciudad donde se ubica el centro educativo del que partió este proyecto (Colegio Salesianos). Aquella fábrica textil trajo aire fresco a la ciudad en forma de oportunidades laborales para la población femenina, llegando a tener una capacidad para cerca de 300 obreras. Durante 31 años muchas fueron las mujeres que tanto de Huesca capital como de la provincia fueron empleadas en Meyba. Hasta que, en 1994, afectada por distintos componentes, tanto externos como internos, se vio obligada a cerrar.

A nivel externo hay que decir que, a principios de la década de 1990 se originó una crisis internacional de carácter económico y financiero, provocada por la burbuja inmobiliaria de Japón y agravada por las tensiones del precio del petróleo ocasionadas por la guerra del Golfo. ¿Cómo se tradujo esto? En recesión e inflación. Pero, además, a nivel interno, desaparecía de la producción de Meyba el que había sido su mejor cliente: el Fútbol Club Barcelona.

²⁵ Las cursivas de este párrafo, en *Nueva España*, 15 de marzo de 1963.



Foto 2. Entrevista grupal a antiguas trabajadoras de Meyba, Huesca, 7 de julio de 2022.

Fuente: foto realizada por Irene Abad.

Estos condicionantes llevaron a Meyba a alcanzar el mismo pensamiento que en esos momentos críticos tuvieron otras empresas españolas: la deslocalización o reubicación de las sedes de producción en zonas geográficas con mayores posibilidades para obtener mano de obra más barata que la que tenían aquí en España. Aquella decisión abría nuevas posibilidades a las obreras de dicha fábrica: la movilización. Y no se lo pensaron dos veces. Se les planteaba un ERE que reducía su plantilla a mínimos. “O todas o ninguna”. Ese sería uno de los lemas que dichas obreras usaron en sus movilizaciones en Barcelona con la finalidad de poner fin a lo que ya era inevitable: el cierre de la empresa.

2. La memoria como instrumento de aprendizaje y su utilización en el aula.

La cuestión de la memoria histórica y su abordaje en lo educativo y lo social en España surgió a raíz de la publicación de la Ley de Memoria Histórica de 2007. La consolidación y la habituación al sistema constitucional llevó, a la altura de los años 90 del pasado siglo, a la necesidad democrática de empezar a repensar nuestro traumático pasado reciente, lo que generó un interesante debate social y académico que alcanzaba su cénit tras pasado el umbral del milenio. El debate y sus compromisos morales alcanzaron el universo educativo, y no sólo el universitario sino las enseñanzas primarias y medias, planteando a la comunidad educativa los

problemas que implica abordar la memoria colectiva de un pasado tan doloroso como el nuestro, y cómo enlazarla y presentarla en las materias que abarcan la enseñanza de la historia.

Por sí mismo, el ejercicio de la memoria colectiva tiene una finalidad terapéutica, tanto a nivel individual como social. Por esto mismo, implicar a los alumnos y alumnas para que participen de esta práctica como receptores, e incluso contribuyan a su recopilación como investigadores, puede resultar no solo útil desde el punto de vista académico o didáctico sino también como proyecto de saneamiento democrático.

Aunque con cierta distancia respecto a algunas de sus aportaciones, coincidimos con Joaquim Prats en cuanto a la distinción entre a aportación de lo personal, lo épico, lo biográfico... y lo metódico y contextual de la historia, a nuestro juicio elementos recíprocamente imprescindibles en la construcción de la memoria colectiva. Los datos personales “micro”, o locales, personales, individuales, trabados con una adecuada contextualización histórica “macro”, se han convertido en herramientas con las que reconstruir la experiencia social e histórica de una fábrica de mujeres en una capital de provincia.²⁶

No queremos dejar de lado en esta obra de tejido memorístico la aportación personal, emocional y ciudadana que ha ido empapando a sus participantes de manera paralela a la realización de este proyecto. El alumnado, el profesorado implicado y las propias trabajadoras de Meyba han ido tejiendo una historia propia, compartida, sentida y que sirve de nexo o de bisagra entre dos generaciones que *a priori* parecen tan lejanas. Estos elementos subjetivos, a menudo minusvalorados por la academia y considerados incluso obstáculos para la reconstrucción de una “verdadera” Historia, son a nuestro juicio inseparables de la confección de una memoria colectiva y democrática, y por qué no, indispensables para la formación de una ciudadanía crítica y consecuente. ¿Acaso no es esa nuestra labor como docentes?

3. La entrevista como herramienta de investigación, fuentes auxiliares y metodología.

Aunque frecuentemente se asocie al género periodístico y al estudio del mismo desde el enfoque de la materia de Lengua española, lo cierto es que la entrevista es un recurso muy útil para las Ciencias Sociales, especialmente en sus cursos terminales y vinculado a la Geografía humana o a la historia reciente. La entrevista es una herramienta de primer orden en este ámbito académico porque sirve para recopilar información no escrita, lo que ayuda a superar muchas veces el marco didáctico del libro de texto al que están acostumbrados los chavales, y por otro lado la entrevista es también generadora de interrogantes y contenidos que plantean nuevos caminos a recorrer. La entrevista resulta tremendamente provechosa para conocer a las personas que habitan, o habitaron, en entornos rurales o provincianos, alejados de las grandes conurbaciones donde son gestadas

²⁶ *La memoria histórica es un proceso estrictamente individual, biográfico, y que, por tanto, no puede ser tildada de conocimiento histórico más que por metonimia. Memoria e historia tienen poco que ver entre sí, aunque [...] puede servir [...] para entender una parte de nuestro presente, y fijar nuestro compromiso. Pero no contribuye a la aceptación y a la comprensión. Para que la llamada memoria histórica llegue a ser provechosa e inspiradora de aprendizajes, el requisito fundamental es que sea verificada y pensada a través de la historia.[...] La memoria histórica es en realidad un combustible para la caldera de la historia, ya que si la historia solo fuese memoria, ya no sería historia. Para serlo debe combinar los planos individuales, épicos y personales, etc., con planos, sociales, temporales e incluso seculares. Trabajar la memoria histórica con los estudiantes plantea a los profesores un reto de gran interés didáctico: la combinación de lo micro y lo macro considerados holísticamente, lo que supone que una escala y una parte no se explican sin las otras. Por lo tanto, lo recordado no se podrá explicar por sí solo, y lo concreto, las memorias, serán plurales y contrastadas.* Joaquim PRATS CUEVAS, “Memoria y enseñanza de la Historia”, *Didacticae*, 4 (10/2018), p. 1 (Editorial).

nuestras leyes educativas y libros de texto. Consideramos, además, que es de máximo interés para descubrir las vidas y hábitos de las mujeres, tradicionalmente apartadas de los espacios públicos y profesionales que la Historia o la Geografía con mayúsculas recogen en sus manuales.²⁷

Descubrir la realidad de un taller de tamaño mediano, ubicado en la capital de una provincia rural, pequeña, con mano de obra exclusivamente femenina abrió la puerta a utilizar esta herramienta como fuente principal. El hecho de que un gran número de quienes fueron las obreras de Meyba todavía viviesen animó a recurrir a sus testimonios para indagar sobre una empresa que tuvo un gran potencial en nuestro entorno y que desapareció como consecuencia de una crisis. De ahí que la trayectoria de Meyba cubría los tres principales ejes definitorios que se habían planteado para elaborar un trabajo que abordase memoria en relación con la economía y sociedad locales: trabajo, crisis y entorno.

Entre su imponente inicio desarrollista y su agónica desaparición, muchas son las historias y recuerdos que alberga la memoria de quienes fueron las encargadas de mover sus máquinas. Unas historias que han podido ser recabadas a partir de un total de 23 entrevistas, y salvo dos testimonios de hombres, el resto corresponden a mujeres. La mayoría de estas mujeres comenzó a trabajar entre los 14 y los 18 años, por lo que a día de hoy sus edades oscilan entre los 73 y los 85 años. Este dato impulsó a utilizar sus testimonios orales como la principal fuente primaria de investigación histórica. Como expone Thompson (1988), el relato de vida representa un enfoque privilegiado, no solamente porque concede el poder de la palabra a la gente corriente que hace la historia, sino también porque permite reinscribir la experiencia individual en el pasado común.²⁸ Reencontrar la voz del pasado.

El alumnado participante elaboró un borrador de cuestionario abierto bajo la supervisión del profesorado, con preguntas muy elementales que guiasen la entrevista y que respondían a los contenidos principales que se buscaba obtener con la información oral. No obstante y conforme se iban elaborando entrevistas, estas preguntas se matizaban, se concretaban e incluso surgían nuevos interrogantes. Se adoptó la recomendación de “dejar hablar” a las entrevistadas, más si cabe teniendo en cuenta que varias de ellas fueron grupales. La entrevista en grupo de antiguas compañeras de trabajo, hoy amigas, es un campo abierto a la improvisación, al recuerdo compartido y sobre todo, a la emoción.

Las numerosas entrevistas realizadas, que permitieron dotar de contenido a diversos apartados que sólo mediante información oral podían ser completados (fase de aprendizaje, tareas, ritmos, jornales, ambiente de trabajo, conciencia obrera, etc.) se vieron enriquecidas por otro tipo de documentación. En este caso se recurrió a una fuente primaria básica para los estudios de carácter local: la prensa. Para ello se consultó el periódico local que a lo largo de los años ha ido publicando la crónica de la ciudad de Huesca, bajo dos cabeceras diferentes; la heredada del franquismo, *Nueva España* (1937-1985) y el democrático *Diario del Altoaragón*, (desde 1985 hasta la actualidad).

El profesorado fue consciente de que un tema de estas características podía llevar a la consulta de otras fuentes primarias más cercanas a la actividad económica de la empresa (documentos del Archivo Histórico de Huesca, del Ayuntamiento de Huesca, de la Cámara de Comercio, de Gobierno Civil...), pero la condición de estudiantes de las autoras del trabajo limitaba en mucho tanto la accesibilidad física a estos fondos documentales como a la capacidad analítica de

²⁷ Yolanda NUÑO, “Abordar el Día Internacional de las Mujeres Rurales a partir de la entrevista”, <https://algunasexperienciasencienciasociales.blogspot.com/2021/10/abordar-el-dia-internacional-de-las.html>

²⁸ Paul THOMPSON: *La voz del pasado. La historia oral*, Edicions Alfons el Magnánim, Valencia, 1988.

recopilarlos y trabajarlos. Por todo ello, se optó por ceñir el estudio a aquellos ámbitos en los que el alumnado de ESO estuviera más cómodo y resultaran más asequibles, abordables y comprensibles. De ahí que la prensa y el testimonio oral cubriesen nuestras principales expectativas.

Cuadro 1.

Plantilla-modelo de entrevista realizada por estudiantes de 4º ESO

Las siguientes preguntas son orientativas y pueden ir adaptándose al propio transcurso de la entrevista.

Según cómo evolucione una respuesta, de ella pueden ir surgiendo nuevas preguntas. Podemos usar estas preguntas como base de la entrevista, pero esta la hacemos flexible al momento en el que la realizamos.

Y ante todo, LO MÁS IMPORTANTE, hay que dejarlas hablar. Si en una pregunta se enrollan, no las cortamos, dejamos que hablen, porque seguro que cuentan algo interesante.

1. ¿En qué año empezó a trabajar en Meyba?
2. ¿Cuántos años tenía usted entonces?
3. ¿Por qué empezó a trabajar? Estamos hablando de unos momentos en los que está empezando a despegar la inserción laboral de la mujer. El trabajo femenino no está generalizado (por este motivo las causas del porqué empiezan a trabajar se hacen tan importantes).
4. ¿En qué consistía su día a día en la fábrica?
5. ¿Todas las que cosían eran mujeres?
6. ¿Había alguna mujer en cargos de responsabilidad?
7. ¿Qué era lo que más le gustaba de su trabajo?
8. ¿Y lo que menos le gustaba?
9. ¿Realizaron algún tipo de reivindicación laboral?
10. ¿Cómo era la conciliación familiar?
11. ¿Hubo alguna crisis que afectó fundamentalmente a la productividad de la empresa?
12. ¿Alguna época de numerosos despidos?
13. ¿Usted vivió el final de Meyba?

Teniendo en cuenta las características de las fuentes consultadas, la historia que presentamos es una historia de corte social, local y oral. Social porque se ocupa de estudiar cómo unos acontecimientos históricos concretos (industrialización potenciada por el desarrollismo franquista y la deslocalización industrial) afectan a la sociedad. Local porque, en este caso, no se habla de la sociedad en general, sino de una en particular, la vinculada a una localidad concreta (la oscense, o mejor dicho, la población de Huesca). Y, por último, oral porque el método fundamental de investigación ha sido a partir de la recopilación, la preservación y la interpretación de las voces y memorias de aquellos que fueron protagonistas de los acontecimientos históricos que afectaron a la evolución de la empresa Meyba.

4. Ampliación del proyecto educativo y conclusiones.

Durante la fase de documentación para la realización de un informe escrito sobre la experiencia del taller de Meyba en Huesca, aparecía la mención a otros talleres delegados existentes en la provincia. El de Barbastro, capital de la comarca del Somontano, era uno de los más grandes.

Para tantear la posible realización de una investigación con alumnado en Barbastro, nos atrevimos, a mitad de verano, a lanzar un llamamiento a las trabajadoras de Meyba de esta ciudad mediante redes sociales (aspecto en el que el alumnado ha aportado todos sus conocimientos). La respuesta de conocidos, amigos y vecinos fue abrumadora. Muchos y muchas de ellos, al preguntar en casa, se enteraron entonces que sus propias tías o abuelas habían sido trabajadoras de la firma, lo cual es un dato muy relevante que no debemos dejar de lado, y trabajarlo en la investigación de una manera u otra. De cualquier manera y mediante el boca-oreja virtual, conseguimos numerosos datos de contacto, no sólo de trabajadoras, sino del propio encargado del taller del Somontano. Todos esperan a ser llamados y entrevistados para el proyecto educativo que, partiendo de la base de lo realizado durante este último curso, se pondrá en marcha este año con el objetivo no solo de implementarlo, sino también de contar con un tema a partir del cual potenciar la investigación en el aula.

Con este panorama y lejos de dar por terminado el proyecto, se plantea, con el objeto de seguir trabajando, la ampliación del mismo en dos sentidos. Primero, seguir documentando la existencia del taller de Huesca y su proceso de crisis y cierre, mediante nuevas fuentes orales y documentos archivísticos no consultados, e intentar trabajarlo en otros niveles educativos además de 4º ESO. Segundo, se prevé iniciar un proyecto “hermano” para la ciudad de Barbastro, en colaboración con profesorado y alumnado de secundaria de la ciudad. Es decir, aspiramos a convertir este proyecto en un trabajo internivelar e intercentros que pudiera crecer curso a curso, año a año.

No queremos ser nosotras las que hagamos la última reflexión que cierra este texto. Dejaremos, en el siguiente párrafo, espacio para la expresión de nuestras queridas alumnas participantes. Como profesoras responsables del trabajo, el realizado en Huesca y el que aspira a desarrollarse en Barbastro y se encuentra en periodo de gestación, nos mostramos altamente satisfechas por los resultados de un trabajo que apareció, casi improvisado y con la amabilidad que entraña el recuerdo del nombre Meyba entre las generaciones que nos precedieron. Esa inicial ternura fue desentrañando historias personales de esfuerzo, de largas carreras laborales desde edades muy tempranas, de compañerismo, de sistemas de trabajo intensivo, de la política laboral de la dictadura, de pequeñas rebeldías, de solidaridad obrera y de profunda amistad. Todas ellas, debidamente entrelazadas, analizadas y contrastadas, acompañadas de fuentes escritas como las consultadas, han permitido reconstruir una memoria colectiva especial, a veces olvidada y casi siempre minusvalorada, la de 300 mujeres obreras de una capital de provincias al Norte de España.

Cuadro 2.

Reflexiones sobre la experiencia educativa por parte del alumnado participante en el proyecto.

Abordar un trabajo desde cero y sin conocimientos sobre la investigación no era tarea fácil. Pero tras unos meses de trabajo guiado por nuestra tutora conseguimos extraer una serie de datos acerca de nuestro objeto de estudio gracias a las entrevistas y a la consulta de la prensa local. Íbamos a estudiar una empresa ubicada en Huesca en una época en la que el desarrollismo económico del franquismo pretendía dejar atrás la autarquía y supervivencia, pero en la que las restricciones propias de una dictadura seguían marcando la vida de la ciudad. Meyba, con sus llamativos bañadores y prendas deportivas, ponía color a una época en blanco y negro, puesto que impulsaba la mano de obra femenina al llegar a contratar a casi trescientas mujeres. A partir de ese contexto inicial, el objetivo descansaba en intentar averiguar lo máximo posible sobre el paso de Meyba por Huesca, qué representó para sus trabajadores (en concreto para sus trabajadoras), cómo repercutió en la ciudad y qué marcó su historia.

Como ya hemos indicado, nuestras principales fuentes de investigación han sido los testimonios de sus trabajadoras (incluimos también el testimonio de algún trabajador) y los artículos aparecidos en la prensa local. El análisis de los mismos nos ha llevado a comprender que evidentemente el establecimiento de Meyba en Huesca fue producto del plan de desarrollo iniciado años atrás por el régimen franquista para incentivar la industria y tratar de equiparar la economía nacional con la de otros países europeos. Era una empresa textil, así que, siguiendo la concepción de las mismas como empresas feminizadas, la mano de obra que iba a ocupar sería fundamentalmente femenina. Así que numerosas jóvenes oscenses que acababan su trayectoria escolar obligatoria a los 14 años y contaban con escasas posibilidades laborales (la mayoría basada en la servidumbre en casas privadas) y no demasiadas oportunidades formativas (en la década de los años 60 del siglo XX sólo un 20% de las mujeres acudía a la universidad) vieron en Meyba una gran opción de futuro.

Durante tres décadas la empresa funcionó a pleno rendimiento, incluso llegó a abrir otra sede en Barbastro. Sus prendas se colaron en la identidad colectiva de la ciudad y pocas eran las casas que no contaban con un meyba en sus armarios. En su día a día, las trabajadoras resolvieron, bajo la presión del cronómetro, la confección de numerosos uniformes, bañadores, pantalones... Pero además construyeron una red de solidaridad que les permitió hacer frente a las dificultades que se iban planteando. La mayor de todas sería la sombra de la deslocalización. Todo empezó cuando en 1992 se dejó de confeccionar la equipación del Fútbol Club Barcelona y, a partir de ahí, todo cayó en picado. Que si se iba a cerrar el taller de Barbastro, que si también el de Huesca con otros de Cataluña, que si se iba a dejar un pequeño taller dedicado a la gestión porque la producción se trasladaba a Marruecos...

Con esta inestabilidad laboral comenzaron las movilizaciones y se hizo más patente que nunca la solidaridad obrera, puesto que cuando se propuso la idea de reducir la plantilla al mínimo para garantizar la gestión prescindiendo de la confección, la inmensa mayoría lo tenía muy claro: “o todas o ninguna”. O nos quedamos todas o ninguna. Reivindicaron sus puestos de trabajo a pesar del estado de crisis en el que se encontraba la empresa y por eso lo gritaron bien alto: “Meyba hecha pedazos, luchamos por nuestro trabajo”. Sin embargo, sus esfuerzos no consiguieron los efectos esperados y Meyba cerró.

Se ponía fin a la historia de una empresa cuyo emblema pasó a ser símbolo de identidad de la propia ciudad y, por tanto, elemento importante de su memoria colectiva. Pero como dicen nuestras informantes, se cerraban unas puertas para abrirse otras. Y muchas de estas mujeres se reinventaron.

Meyba les había impulsado hacia el mercado laboral y para muchas fue una excelente oportunidad para en el día de hoy contar con una prestación de jubilación, aspecto sumamente importante para una generación bisagra entre las nulas oportunidades laborales para la mujer y el despertar laboral y formativo de las mismas.

Cuadro 2.

Reflexiones sobre la experiencia educativa por parte del alumnado participante en el proyecto.

Pero además de las conclusiones de calado histórico, muchos son los aprendizajes que, en forma de reflexión, de emoción o de destreza hemos adquirido. Y una de las cosas que más nos ha llamado la atención es que la gran mayoría mantiene su grupo de amigas desde entonces. Diversos grupos de estas mujeres continúan juntándose de manera semanal para tomar un café. Al margen de todo lo compartido durante las numerosas jornadas laborales llevadas a cabo, la inmensa mayoría de estas mujeres se incorporaron a sus puestos de trabajo recién salidas de la escuela. Eran todas unas niñas y crecieron juntas. Ese proceso de crecimiento conjunto las ha llevado a mantener estrechos lazos de amistad, contruidos en parte por la gran sororidad existente durante tantos años trabajando juntas.

Aunque de una manera cronometrada y siguiendo una férrea organización propia del trabajo en cadena, todas las mujeres entrevistadas valoraban muy positivamente el trabajo en equipo. Todas eran parte de un puzzle, si fallaba una, fallaba el conjunto. Eso nos ha hecho reflexionar sobre nuestra propia condición de estudiantes. Conocer la temprana edad a la que se incorporaban a trabajar y las condiciones en las que lo hacían nos permite valorar enormemente nuestras oportunidades actuales.

Y ante todo, y a modo de conclusión, nos ha fascinado cómo relataban el buen ambiente que había en la fábrica. La alegría propia de la adolescencia reducía con creces la tensión generada por un trabajo cronometrado, vigilado y en cadena. Durante las entrevistas mantenidas, ellas han vuelto a su adolescencia y allí se han reencontrado con nosotras consiguiendo que todas, desde dos generaciones distintas, hallásemos puntos en común. No sólo hemos aprendido, sino que gracias a ellas hemos crecido.

Gracias a este trabajo, todas somos parte de una misma historia porque la ilusión, la disponibilidad y el esfuerzo por transmitírnosla nos ha hecho empáticas con la misma. Ellas nos han mostrado la enorme satisfacción que les producía saber que un grupo de adolescentes como nosotras queríamos conocer su historia. Nosotras queremos mostrar la admiración que nos produce la labor que mujeres como ellas han realizado para que hoy tengamos las oportunidades con las que contamos.

“Política de esquecimento” e o ensino de história da ditadura militar no Brasil: primeiras aproximações

Leila Maria Prates Teixeira Mussi²⁹, Cláudio Félix dos Santos³⁰

Resumo

A ausência de uma política de transição da ditadura à democracia no Brasil implicou uma espécie de “política de esquecimento” do período. Uma pesquisa do Instituto Genial *Quaest* de novembro de 2021, informa que 63% dos brasileiros consideram a democracia melhor do que a ditadura. Todavia, para 19% dos 2.063 entrevistados, tanto faz democracia ou ditadura e 6% preferem a ditadura. Nesse trabalho desenvolvemos a ideia de que ao não ter sido realizada uma política de memória histórica em relação ao período ditatorial no Brasil (1964-1985) não se promoveu o debate público e o desenvolvimento de uma leitura crítica dele, o que contribuiu para a defesa incisiva ou imparcialidade diante de formas autoritárias de governo por parte de uma parcela considerável de brasileiros. Nossa hipótese é que nas escolas o tema da ditadura militar não recebeu, nem vem recebendo, a atenção e discussões necessárias, o que pode ter sido um dos componentes dessa “política de esquecimento” que, de algum modo, contribuiu para a eleição, em 2018, de um presidente defensor da ditadura civil-militar. Nossa pesquisa está em sua fase inicial. Nesse momento apresentaremos o que consideramos “política de esquecimento” e suas implicações para o ensino de história e a produção da memória sobre o período.

Palavras-chave: ensino de história, política de esquecimento, memória, ditadura militar, educação.

²⁹ Doutoranda em Memória, Linguagem e Sociedade / UESB/CAPES/Brasil; e-mail: lmprates@hotmail.com

³⁰ Doutor em Educação – UFBA/CAPES/Brasil; Professor titular da Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB/Brasil; cefsantos8@gmail.com

Na condição de historiadores é necessário fazermos uma *mea-culpa* diante de todos aqueles que sofreram os horrores da ditadura militar brasileira, direta ou indiretamente, sendo assassinados, perseguidos, presos ou privados do direito de ter ao seu lado pessoas queridas. Assusta-nos ligar o noticiário, conversar com amigos e familiares ou navegar na internet e nos depararmos com uma enxurrada de propagandas, e/ou imagens, em prol do retorno do regime militar. A ditadura militar brasileira não foi um “mar de rosas” como alguns desejam vender. Para centenas de milhares de cidadãos aquele período representou temor constante dos excessos das forças policiais, censura, tortura, suor e sangue.

Uma pesquisa do Instituto Genial *Quaest* de novembro de 2021³¹, informou que 63% dos brasileiros consideram a democracia melhor do que a ditadura. Todavia, para 19% dos 2.063 entrevistados, tanto faz democracia ou ditadura e 6% preferem a ditadura.

Para entendermos todos esses acontecimentos é importante que façamos reflexões que perpassam desde questões referentes as classes sociais, educação e a utilização da memória e história como instrumentos de poder.

Quando partimos para as discussões educacionais, publicações na área do ensino de história têm observado que debates importantes travados desde os anos 1980, aproximadamente, na história e nas ciências sociais muitas vezes ficam de fora das escolas³². Muito disso se deu devido aos acontecimentos históricos que ocorreram nas últimas décadas do século XX, acontecimentos tidos como controversos.

Nesse trabalho desenvolvemos a ideia de que ao não ter sido realizada uma política de memória histórica em relação ao período ditatorial no Brasil (1964-1985) não se promoveu o debate público e o desenvolvimento de uma leitura crítica dele, o que contribuiu para a defesa incisiva ou imparcialidade diante de formas autoritárias de governo por parte de uma parcela considerável de brasileiros. Nossa hipótese é que nas escolas o tema da ditadura militar não recebeu, nem vem recebendo, a atenção e discussões necessárias, o que pode ter sido um dos componentes dessa “política de esquecimento” que, de algum modo, contribuiu para a eleição, em 2018, de um presidente defensor da ditadura civil-militar. Nossa pesquisa está em sua fase inicial. Nesse texto objetivamos apresentar o que consideramos “política de esquecimento” e suas implicações para o ensino de história e a produção da memória sobre o período.

Metodologicamente indica-se que a presente investigação apresenta abordagem qualitativa³³ do tipo ensaio teórico³⁴. Destarte, a partir da definição do tema foi realizada busca de referências

³¹ PODER 360. “Pesquisa mostra que apenas 6% dos brasileiros preferem ditadura à democracia”. *Poder360*. 16 de novembro 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/61-dizem-que-vida-e-melhor-na-democracia-diz-pesquisa> Acesso: abril de 2022

³² Verena ALBERTI. “História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos”. IN. Samantha QUADRAT; Denise ROLLEMBERG (orgs). *História e memória das ditaduras do século XX – volume 2*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p. 283-300.

³³ Ricardo MUSSI, *et al.* “Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades”. *Revista Sustinere*, v.7, n.2, p.414 - 430, 2020

³⁴ Sandro SOARES; Icaro PICOLLI; Jacir CASAGRANDE. “Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Bibliométrica, Artigo de Revisão e Ensaio Teórico em Administração e Contabilidade”. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v.19, n.2, p.1-19,2018.

bibliográficas e artigos publicados em periódicos acadêmicos para o desenvolvimento da discussão.

Estudantes e cidadãos(ões) em geral estão expostos a toda sorte de influências quando se trata de refletir sobre os significados da história. Alberti³⁵ afirma que fazem parte desse terreno “as narrativas padrão da história nacional e as muitas vezes conflitantes memórias coletivas, as quais tampouco estão imunes a um enquadramento mítico que conclama a uma adesão emotiva”. No entanto, é importante ressaltar que entre esses extremos podem ser identificadas uma multiplicidade de intensidades e nuances nas composições narrativas.

Sendo assim, o Estado, através de suas políticas públicas, se preocupa e se dedica a composição da história oficial que será contada (ou imposta!), valorizando ou esquecendo questões, conforme a ideologia vigente. Esses comportamentos podem ser mais bem percebidos a partir dos escritos de Halbwachs³⁶ ao afirmar que a memória não está separada de seus condicionamentos sociais. Os quadros sociais são fundamentais para um entendimento da memória individual em um meio que expressa uma coletividade visto que os condicionamentos sociais são constituídos por uma ideologia de poder e, portanto, supostamente, alcança a maioria da sociedade a partir dessa apreensão.

No que concerne às diversas composições históricas, a brasileira não escapa de equívocos recorrentes, uma vez que ela se apresenta repleta de seleções e lacunas, realces e invisibilidades, persistências e esquecimentos como também são feitos da correlação de eventos que se acumulam e evocam alterações substanciais³⁷. Reforçando um apego a uma história mítica que não condiz com a realidade do país.

Mais ainda, é importante a informação que os governos procuram usar essa história para seu favorecimento político e econômico, atuando, mesmo que de maneira discreta, no reforço ou negação de determinadas questões. No entanto, gestões de viés autoritárias costumam “criar” sua própria história, recorrendo a abordagem mítica, sem preocupação com o concreto, com o único intuito de confirmar/impor sua única perspectiva. Neste sentido, como indicado por Freire³⁸, “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”.

Aqui se faz necessário mencionar o importante papel que alguns teóricos da memória desempenharam para que ocorresse uma mudança nessa perspectiva positivista de perceber a História. Halbwachs³⁹ declarou, não apenas a seletividade da memória, mas um processo de “negociação” para conciliar memórias coletiva e individual. A Memória Histórica, conjuntamente com o seu Tempo, seria constantemente reconstruída ou reatualizada pela coletividade. Esse tempo cronológico, contudo, não é vivenciado pelo indivíduo senão como um dado exterior e para o sociólogo, “os acontecimentos e as datas que constituem a própria substância da vida do grupo não podem ser para o indivíduo mais do que sinais exteriores, aos quais ele não se relaciona a não ser sob a condição de se afastar de si”⁴⁰.

³⁵ Verena ALBERTI. “História e memória...” pp. 284

³⁶ Maurice HALBWACHS. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2009.

³⁷ Lilian Moritz SCHWARCZ. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

³⁸ Paulo FREIRE. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. pp 16

³⁹ Maurice HALBWACHS. *A memória coletiva...*

⁴⁰ *Ibid.* pp 75

As conclusões de Halbwachs tendem a se confrontar contra as tentativas e possibilidades de se falar em uma Memória Histórica, embora reforcem e ofereçam gradual apoio à constituição de um conceito de Memória Coletiva. Até porque, “A história não é todo o passado e não é tudo o que resta do passado. [...] ao lado de uma história escrita há uma história viva, que se perpetua ou se renova através do tempo”⁴¹.

O entendimento de Halbwachs⁴² sobre a História era condizente aquela época. A historiografia era restrita a um estudo de um passado sempre distante e como uma “compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens”.

É relevante situar as distinções entre História e Memória. Enquanto a História analisa os grupos de fora, a Memória analisa de dentro dos grupos. A História pode unificar as histórias particulares, por assim dizer, em uma história mais ampla. A Memória Coletiva, ao contrário, é produzida a partir de uma visão de dentro do grupo. É oportuno dizer que as mudanças historiográficas surgidas a partir da segunda metade do século XX, tornaram possíveis examinar histórias de dentro dos grupos. “Esses elementos viabilizam um diálogo ainda mais intenso na História com a Memória Coletiva, utilizada agora não mais apenas como fonte, mas também como meio de expressão, como conjunto de vozes sociais a serem retomadas”⁴³.

Toda forma de pensamento histórico se faz presente na cultura histórica e na memória dos lugares e/ou pessoas. Então, cabem interpretações das narrativas históricas disponíveis, porque o eventual objetivo é justamente qual identidade histórica será construída/mantida, “pois toda maneira de pensar e narrar historicamente inclui ofertas educacionais históricas para o presente e futuro, como projetos de identidade consistente”⁴⁴.

Mas, mesmo diante da variação nas perspectivas das teorias da memória e historiográfica é importante um cuidado para não assumir um posicionamento ingênuo sobre a “liberdade” de escolhas. De acordo com Marx⁴⁵ as pessoas “fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”.

Partindo do pressuposto básico de que a consciência histórica e sua relação com o ensino e a aprendizagem do passado em sua relação com questões presentes são inerentes ao ato educativo é comum questionarmos como o Ensino de História agiu na elaboração de uma consciência e memória histórica da ditadura militar no Brasil.

Apesar da discussão acerca da legitimidade da ação do historiador sobre a História do Tempo Presente já ter sido superada, as críticas sempre retornam quando o que está em questão é o passado recente que envolve as experiências ditatoriais na América Latina. As críticas são sempre as mesmas: “falta objetividade, sobram paixão e interesse pessoal”. Gasparotto e Pedrós⁴⁶ afirmam que essas críticas estão muitas vezes associadas ao senso comum, que

⁴¹ *Ibid.* pp 86

⁴² *Ibid.* pp 100

⁴³ José D’Assunção BARROS. “História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço”. *Mouseion*, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009. p. 35-67. pp. 50

⁴⁴ Estevão C. de Rezende MARTINS. “História, historiografia e pesquisa em educação histórica”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019. pp. 23

⁴⁵ MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011. pp 25

⁴⁶ Alessandra GASPAROTTO; Enrique PADRÓS. A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. IN. Vera Lúcia BARROSO; N. PEREIRA; Maria A BERGAMASCHI; Sirlei GEDOZ; Enrique. PADRÓS(Org.). *Ensino de História - Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: EST, 2010, p. 183-201

estimulado por interesses escusos, associa a opção por trabalhar com conteúdo inserido nesse recorte temporal como sinônimo de subjetividade, militância política e manipulação da opinião dos alunos.

Tratar de temas relativos às ditaduras de Segurança Nacional em sala de aula é um desafio permanente nos países latinos e no caso específico do Brasil, a situação é ainda mais desafiadora. As dificuldades passam por problemas pedagógicos, falta de interesse ou qualificação docente, inexistência de políticas públicas de valorização da memória, deficiência de materiais de apoio qualificado ou o pouco diálogo entre a academia e o espaço escolar para explicar a abordagem secundária desta temática em sala de aula.

A problemática da História Recente se vincula a uma outra questão: “a tensão entre o lembrar e o esquecer”. “No caso das ditaduras do Cone Sul, a questão do esquecimento relaciona-se a uma ação institucional de esquecimento organizado e induzido de políticas estatais oficiais que impõem a desmemória “de cima para baixo”⁴⁷.

Contudo, esse esquecimento induzido é um fenômeno de controle social e de sonegação coletiva de um passado específico, o que impede a elaboração, consolidação e transmissão de uma memória e identidade comum. O silenciamento quanto a determinados conteúdos de História pode ser bastante prejudicial, afinal, um dos maiores perigos que corre os professores e seus alunos é travar diante das barbaridades de terríveis acontecimentos históricos, como tortura, assassinatos, sem avançar numa reflexão a respeito. “O passado recente pode ser incômodo, problemático e fonte de mal-estar. Porém, quanto mais se demorar em encará-lo de frente, mais fantasmagórico ou banalizado ele pode se tornar”⁴⁸ e é justamente essa banalização que estamos enfrentando com tantos apoiadores ao retorno dos militares ao poder absoluto.

Com relação ao esquecimento Paul Ricœur⁴⁹ afirmou que ele pode acontecer a partir do apagamento dos rastros ou mesmo quando eles persistem, mas os ignoramos. Ainda segundo o mesmo autor, o ato de esquecer é uma etapa essencial no processo de compreensão da realidade e na tentativa de seguir em frente. Contudo, experiências traumáticas como a ditadura militar jamais devem ser esquecidas ou mesmo os seus algozes perdoados.

Para muitos que foram perseguidos ou tiveram os seus entes roubados, a dor é uma sensação constante que as recordações traumáticas não as permitem esquecer jamais. Ricœur⁵⁰ falava também de uma memória falseada, manipulada e em muitos casos enganosa. A pesquisa mencionada no início desse texto e as muitas manifestações de apoio ao retorno de uma ditadura, nos permite avançar nesse assunto, na medida em que nos fornece os elementos sociais essenciais para vermos até que ponto foi sendo construída uma mística de que os tempos da ditadura eram bons porque só quem sofriam eram os bandidos e inimigos do Brasil. Nesse processo, os comunistas tornaram-se alvos fáceis da ralé que ascendia ao poder.

Hannah Arendt afirmou certa vez que existem distinções intransponíveis entre o povo e a ralé, isso porque “a ralé é fundamentalmente um grupo no qual são representados resíduos de todas as classes. É isso que torna tão fácil confundir a ralé com o povo, o qual também compreende todas

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 192

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 200

⁴⁹ Paul RICŒUR. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François [et al.]. - Campinas: Editora da Unicamp, 2007

⁵⁰ *Ibid.*

as camadas sociais”⁵¹. Só que, o povo, almeja apenas um regime de governo que lhe seja justo e o restitua a dignidade humana, por isso as microrresistências dentro de qualquer sistema democrático serão sempre legítimas. Contudo, a ralé é mentalmente fraca, identitariamente perdida e completamente estúpida. Por isso, “enquanto o povo, em todas as grandes revoluções, luta por um sistema realmente representativo, a ralé brada pelo ‘homem forte’, pelo ‘grande líder’. Porque a ralé odeia a sociedade da qual é excluída, e odeia o Parlamento onde não é representada”⁵².

Na História recente do país, meados de 2015, vimos o ódio ganhar as ruas, mas não apenas contra o comunismo, mas também contra o Partido do Trabalhadores (PT), travestido com a mesma retórica que abalou e ruiu as estruturas democráticas em 1964, “a família, Deus e a nação”, cujos resultados foram anos de um regime perverso, corrupto e sanguinolento.

O povo ainda não percebeu que o nosso inimigo maior está no poder. A milícia dominou tudo. Aparelhou o Congresso Nacional. Na cadeira da presidência da República assentamos a ralé da ralé, filho renegado das próprias forças armadas que tanto venera.

Sabemos que os próximos capítulos dessa grande epopeia não serão fáceis. O ódio generalizado ao PT legou a História do Brasil, em pleno regime democrático, um déspota, conservador, apologista de torturador, e tudo mais que é característico de um típico “cidadão de bem” pertencente a mais alta casta da ralé.

O dilema está posto, ou seja, não permitir que o esquecimento nos arraste novamente para um regime autoritário, injusto e cruel.

⁵¹ Hannah ARENDT. (1949). *Origens do Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 129

⁵² *Ibid.*, pp.129

Género en la educación ante la ciudadanía digital. Una memoria en conflicto

Lucía Amorós Poveda

Resumen

La asignatura *Sociología de Género* se imparte en el grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia. Asumiendo que hoy formamos parte de la ciudadanía digital, el objetivo de este trabajo consiste en analizar el contexto histórico de la educación de las mujeres. Para ello, se atiende a los patrones culturales de lo masculino y de lo femenino que generan una relación asimétrica a lo largo de la historia. A partir de una metodología no sexista, se aproxima la realidad del proceso de feminización docente y el cambio en las escuelas asumiendo el tiempo dentro del espacio privado y público. El sesgo que las violencias del siglo XX han generado en la educación de las mujeres, junto a otras desigualdades como son las de clase, edad o etnia no se admite en la sensibilidad social de hoy. La meta es poner en común estas prácticas para visibilizar la desigualdad de género en la memoria histórica y contribuir a erradicarla.

Palabras clave: Memoria histórica, ciudadanía digital, género, educación, conflicto

1. Antecedentes de la historia con memoria en la educación de las mujeres del siglo XXI

La historia vinculada a la educación de las mujeres ha evidenciado su papel subordinado frente a los hombres. Laura Madella incide en las excepciones en la educación de la mujer del Renacimiento con la obra de Piccolomini de 1539⁵³. Sin embargo, Celia Amorós reconoce el impacto que la Ilustración supuso al conferirles el papel de cenicientas⁵⁴, un debate que merece considerarse como raíz poderosa del pensamiento feminista para alcanzar la igualdad⁵⁵. La Ilustración deviene en sujeto cuyo predicado fueron las primeras maestras, la analfabeta hacia 1783 hasta 1838, la maternal entre 1838 a 1876 y la racional intuitiva hacia 1868 y hasta 1882⁵⁶. El día a día de las maestras del siglo XIX quedó marcado por la hostilidad y la búsqueda de la negociación desde la conciencia profesional⁵⁷.

En España, las leyes educativas de los siglos XVIII y XIX señalaron que niños y niñas debían educarse separados y recibir enseñanzas diferentes, en el caso de ellas coser y rezar⁵⁸.

Desde finales del siglo XIX, las posturas partidarias de la igualdad de los sexos fue una tarea transgresora⁵⁹ aun reconociendo que en 1821 se ordena que las mujeres también deben aprender a leer, escribir y contar⁶⁰.

Al afrontar la educación de las mujeres en el siglo XXI, estas aproximaciones deben ser consideradas para comprender de dónde vienen los *ángeles de la casa*. De hecho, si bien la maestra española accede al ejercicio a mediados del siglo XIX⁶¹ no será hasta la Real Orden de 8 de marzo y 2 de septiembre de 1910 cuando se permita al sexo femenino matrícula y asistencia,

⁵³ Laura MADELLA: “Pedagogical Object and the Education of a Renaissance Lady: Piccolomini’s On the Manners of Women (1539)”, ISCHE 43, Histories of Educational Technologies: Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects, 1 September 2022, Milan, Italy. En la *La Raffaella ovvero della bella creanza delle donne* se exponen las maneras en que la mujer debe atender su vida privada y pública. Lo original de esta obra es la dedicación puesta en los placeres amorosos femeninos, en Milagro MARTÍN-CLAVIJO: “La mujer y el arte de la “Dissimulazione onesta” en la *Raffaella ovvero della bella creanza delle done* (1539) de Piccolomini: ¿Una obra filógina?”, *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, 19 (2021), pp. 279-292, esp. p. 282.

⁵⁴ Celia AMORÓS: “Presentación. La Ilustración Olvidada.”, en Alicia H. PULEO (ed.): *La Ilustración Olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona/Madrid, Anthropos/Consejería de Educación. Dirección General de la Mujer, 1993, pp. 7-9.

⁵⁵ Alicia H. PULEO (ed.): *La Ilustración Olvidada...*, pp. 29

⁵⁶ Se trata de periodos más funcionales que reales que surgen del análisis en Sonsoles SAN ROMÁN: “La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant: influencia en la política educativa posterior”, *Revista de Educación*, 305 (1994), 191-213; e ÍD.: *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, 1998, pp. 19-41.

⁵⁷ Esther CORTADA: “Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX”. *Ayer*, 45, número 1 (2002), pp. 223-250.

⁵⁸ Marina SUBIRATS: “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 (1994), 49-78, esp. p. 52.

⁵⁹ María del Carmen AGULLÓ: “Represión de la Libertad de Cátedra en la Educación de las Mujeres durante la Dictadura Primorriverista”, *Social and Education History*, 11, número 2 (2022), pp. 129-154.

⁶⁰ Marina SUBIRATS: *Conquistar la igualdad...*, p. 52.

⁶¹ Esther CORTADA: “Hostilidad, negociación y...”, pp. 223-224.

como alumnado oficial, en institutos de segunda enseñanza y universidades⁶². También será en este momento cuando sus títulos sean reconocidos como válidos para ocupar las profesiones dependientes del Ministerio de Instrucción Pública⁶³.

En la Historia de la educación, la visión conservadora del franquismo ejerció una política *memoricida* que silenció el periodo de innovaciones y cambios durante el primer tercio del siglo XX⁶⁴. De hecho, durante los años cuarenta y cincuenta lo sucedido se planteaba como un mal menor y necesario. Las mujeres en la posguerra asumieron una feminidad normativa⁶⁵. Sus dispositivos pasaban por la construcción del género desde el sexo, la emoción de la culpa, el cuerpo femenino como fuente de peligro y contaminación, el pudor y la modestia. El veto al cuerpo de mujer en la noche, el noviazgo como unión eterna y el deber a la maternidad implicaba la autoridad del hombre porque quien paga manda y quien mandaba era él por su trabajo remunerado. En la mujer recaía la dependencia ante una labor restringida a la vida privada, su hogar⁶⁶.

En esta difícil comprensión de los motivos de la extensa dictadura franquista podría ayudar la Ley de Asociaciones de 1887 en la educación no formal y enseñanza privada, las reformas de 1900 sobre la educación pública, o el ecosistema de edición y lectura⁶⁷. Además, algunas luces se vislumbran con respecto a la educación de las mujeres al profundizar en la educación republicana⁶⁸. Aun así, las dificultades llegan ante la “anomalía” del franquismo, que durante veinticinco años aplicó una política de manipulación, incautación y olvido⁶⁹. El impacto en la educación de las mujeres en el siglo XX fue soberbio, efecto que ya venía de antes. Por ejemplo, María del Carmen García, María del Mar Del Pozo y Rosario López desempolvan los impedimentos que tuvieron en las oposiciones de 1932. El problema no fue superar los ejercicios a directoras de centros docentes, sino al hecho de que al acceder al cargo como directoras se ninguneaba su autoridad por parte de los maestros⁷⁰.

Las políticas del silencio formaron parte de la dictadura y el acallar se plasmó en los informativos de temática educativa⁷¹. Un silencio que todavía existe pero que hoy busca

⁶² Antonio VIÑAO: “Ayer y hoy de la educación en España: Memorias y desmemorias”, en Carlos LOMAS (coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, Madrid-Barcelona, Ministerio de Educación - Ediciones Octaedro, 2011, pp. 23-60, esp. p. 26.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Antonio VIÑAO: “Ayer y hoy...”, pp. 34-35. Las cursivas son de él.

⁶⁵ Jordi ROCA: *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la posguerra española*, s. l., Ministerio de Educación y Cultura, 1996. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3QHEChk>). Maialen ALTUNA y Miren LLONA: “Privilegios, fisuras y disidencias corporales. Subjetividades femeninas de resistencia en el franquismo”, *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 126, número 2 (2022), pp. 23-48, esp. pp. 34-42. 14 Jordi ROCA: *De la pureza...*

⁶⁶ Jordi ROCA: *De la pureza...*

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 26, 29-31.

⁶⁸ Carmen COLMENAR: “La primera mitad del siglo XX: 1931-1950”, en Sonsoles SAN ROMÁN (dir.): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*, Madrid, Instituto de la Mujer - Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001, pp. 35-85, esp. pp. 46-65. María del Carmen GARCÍA ALONSO, María del Mar DEL POZO y Rosario LÓPEZ DE HARO: Género e Igualdad, en Canal UNED (Productor), podcast de 9 de junio de 2017, Madrid, 2017. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3CdSqeT>). Antonio VIÑAO: “Ayer y hoy...”, pp. 29-33.

⁶⁹ Antonio VIÑAO: “Ayer y hoy...”, pp. 34-41.

⁷⁰ María del Carmen GARCÍA ALONSO, María del Mar DEL POZO y Rosario LÓPEZ DE HARO: Género e Igualdad..., minuto 04:25 a 05:05.

⁷¹ Eulalia COLLELDEMONT, Nuria PADRÓS-TUNEU y Ian GROSVENOR: “La memoria educativa de los documentales como confrontación a los pasados totalitarios”, *Historia y Memoria de la Educación*, 16 (2022), pp. 77-103.



Figura 1. Consejos para educar en igualdad. Elaboración propia

recuperar las voces perdidas con iniciativas como el ISCHE 42 en 2020⁷², la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) en 2022⁷³ y el ISCHE 43⁷⁴.

Un ejemplo de las funciones del magisterio femenino durante el franquismo se recoge en la tesis de los años cincuenta de Carmen Villar, a saber, la educación femenina centrada en la castidad dentro del matrimonio, currículum diferenciado y una pedagogía en contra del naturalismo⁷⁵. La igualdad entre hombres y mujeres a la hora de acceder a la ciencia sólo se limitaba cuando no se

⁷² *Ibid.*

⁷³ Trabajos vinculados presentados en el la SEDHE se encuentran en Antonio F. CANALES: “Una triple subalternidad. Carmen Villar Rodríguez y su tesis sobre historia de la educación de las mujeres en plena posguerra, en Andrés PAYÀ (coord.): *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*, Valencia, Universidad de Valencia, 2022, pp. 30-40. Carlos SANZ y Teresa RABAZAS: “Entre el trabajo infantil y el abandono temprano. La educación de la mujer en la dictadura de Primo de Rivera a través de los informes de inspección”, en SEDHE, Sociedad Española de Historia de la Educación, XXI Coloquio de Historia de la Educación/Pedagogías alternativas y educación en los márgenes, 7 de julio de 2022, de 10:00 a 10:30 horas, sección 3 sobre prácticas en los márgenes. Victoria ROBLES-SANJUÁN: “La educación afectivo-sexual en las décadas de los ochenta y noventa: políticas, lenguajes y prácticas renovadoras”, en A. PAYÀ (coord.): *Pedagogías alternativas y...*, pp. 63-64.

⁷⁴ Particularmente se dedicó una sesión exclusivamente a tecnología y género el 31 de agosto de 2022 que, incidiendo en el régimen queda representada por los trabajos de Carlos SANZ, Teresa RABAZAS y Miriam REVUELTA: “La Tecnología Educativa Tiene Género. Usos y Proyecciones de Las Herramientas Pedagógicas en la España Urbana Del Franquismo” y Patricia DELGADO, Bárbara DE LAS HERAS y María José REBOLLO: “Imagen y Representación De Las Profesiones Laborales En Los Manuales Escolares Durante La Transición Española: Herramienta Pedagógica, Identidad De Género”; en sesión de 1 de septiembre, Ana María DE LA TORRE y Virginia GUICHOT: “The Materialization Of Discourses On Women And Economic Development In Education: The Role Of Textbooks In Shaping Women’s National Identity”; en sesión de 2 de septiembre, Kira MAHAMUD-ANGULO y Yovana HERNÁNDEZ-LAINA: “Childhood, Nature and Society in Spanish Textbooks from Late Francoism and Transition to Democracy (1960-1982)”, Ana María BADANELLI-RUBIO: “Las Relaciones entre Género y Naturaleza en los Textos Escolares de Ciencias Sociales y Naturales de Educación Secundaria, España 1970-1990”.

⁷⁵ Antonio F. CANALES: “Una triple subalternidad...”

disponía de aptitudes⁷⁶. Como reconoció Mercedes Gómez, cuando así sucedía, la institución eclesiástica enaltecía la excelencia femenina exigiendo a algunas mujeres actividad e instrucción⁷⁷.

Si bien se puso el amortiguador al fascismo exacerbado en las décadas sesenta y setenta, Antonio Viñao señala que sus consecuencias se ampliaron hasta la transición democrática⁷⁸. En el caso de las mujeres, el impacto se amplifica ante un modelo represor que, heredado desde 1975, evidenció que la educación afectivo-sexual no cabía dentro de la renovación pedagógica⁷⁹. Para hacerse una idea del daño, la maestra de las Misiones Pedagógicas, Amparo Cebrián, contaba a su nuera que en 1932, mientras proyectaban una película de Charlot, una mujer del pueblo al ver un beso se levantó para decir -eso sí es progreso-⁸⁰. Lo que en el entorno rural acontecía de manera espontánea, en las ciudades implicaba innovaciones pedagógicas laicistas y coeducación. Sin embargo, la Guerra Civil lo cambió todo.

Marina Subirats⁸¹ asume la coeducación haciendo referencia a la educación conjunta de hombres y mujeres dirigida a incrementar la igualdad. En este sentido, los estereotipos sexuales, productos de los sedimentos de la historia con memoria quedan reflejados en las escuelas. Para identificar las diferentes formas de sexismo se aconsejó: 1) detectar la posición de las mujeres como profesionales de enseñanza, 2) detectar el androcentrismo en la ciencia y los efectos sobre la educación, 3) atender al androcentrismo lingüístico, 4) incidir en los libros de texto y las lecturas infantiles y 5) atender a la interacción escolar⁸².

Respecto a la educación afectivo-sexual, para la educación infantil los consejos⁸³ quedan agrupados en la Figura 1. Se advierte que la eliminación de prejuicios y estereotipos sexuales pasa por diferenciar entre sexo y sexualidad, educar en la sexualidad, ser y no hacer teatro, aceptar el apego, valorar el cuerpo, respetar cualquier sexo, tocar y sentir, eliminar los mitos y prevenir el abuso.

En última instancia, la educación afectivo-sexual se encuentra fuera de las paredes del aula. Aceptarlo supone un cambio cultural porque la relevancia de los cuidados va en alza⁸⁴.

Para ello, hay que asumir que el género es una construcción cultural que pasa por deconstruir el concepto de trabajo y tiempo⁸⁵. Retomando la Figura 1, conviene diferenciar entre el sexo y la sexualidad, abordando las primeras nociones sobre los estereotipos y características asociadas a

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ Testimonio recogido por Mailaen Altuna, en Maialen ALTUNA y Miren LLONA: “Privilegios, fisuras y...”, p. 22.

⁷⁸ Antonio VIÑAO: “Ayer y hoy...”, pp. 34.

⁷⁹ Victoria ROBLES-SANJUÁN: “La educación afectivo-sexual...”

⁸⁰ María del Carmen GARCÍA ALONSO, María del Mar DEL POZO y Rosario LÓPEZ DE HARO: Género e Igualdad..., minuto 06:50 a 08:15.

⁸¹ En este trabajo reconoce varios modos de interpretar la coeducación, pero decide adoptar este sentido, en Marina SUBIRATS: “Conquistar la igualdad...”, pp. 49-50.

⁸² *Ibid.*, pp. 62-72.

⁸³ Trabajados desde Graciela HERNÁNDEZ y Concepción JARAMILLO: *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*, Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.

⁸⁴ Karina BATTHYÁNY: *Políticas del cuidado*, Buenos Aires – México DF, CLACSO - Casa Abierta al Tiempo, 2021, pp. 11-13

⁸⁵ *Ibid.*, pp. 17-19, 31-41, 45-45.

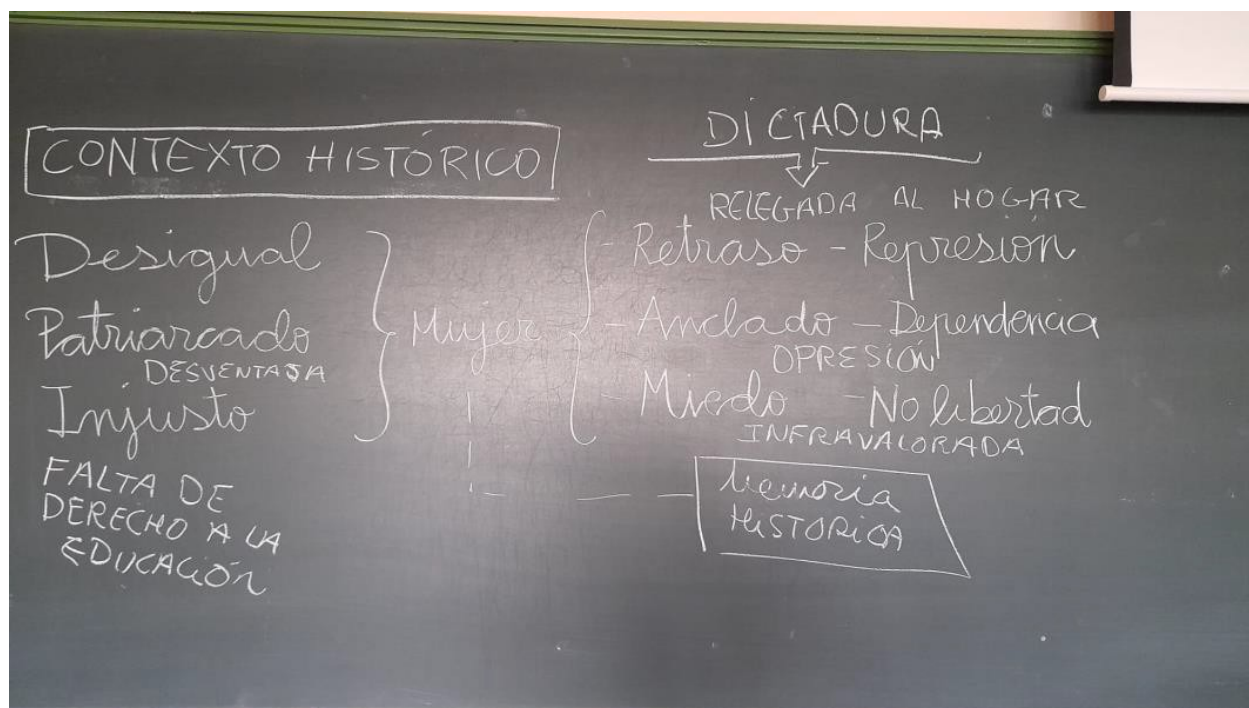


Figura 2. Historia de la educación con memoria para la ciudadanía digital.

Fuente: Aula, sesión de 27/04/2022

lo femenino y lo masculino desde los núcleos de socialización más importantes en la infancia. Estos son la familia y la escuela⁸⁶.

La educación en la sexualidad debe desbancar la teoría de los sexos que, desde un sentido patriarcal, dictaminó un rol diferenciado entre unas y los otros. Al tiempo conviene subrayar el androcentrismo, en tanto que forma de interpretar la realidad asexuada o neutra cuando, en efecto, las formas subjetivas femeninas evidencian la sexualidad al servicio de sus deseos y necesidades. Las personas adultas deben ser ellas mismas, sin hacer teatro, favoreciendo así la calidad de la relación. Al ser más fresca y sincera la relación resultará más importante que el mensaje que se da. La familia y los profesionales de la educación infantil tienen que estimular los vínculos (links), asumiendo el apego como factor de confianza que los niños sienten por sus mayores. Hacerlo les aporta seguridad. Además, hay que valorar el cuerpo aceptando que el contacto físico fundamenta el desarrollo de la persona. Particularmente, en la infancia resulta un medio insustituible, necesario y eficaz para comunicarse. Para ello hay que aceptar, escuchar, confiar, contestar, informar, mostrarse tal y como uno es, decir la verdad, dar libertad dejando expresar su singularidad y proteger⁸⁷.

Para finalizar, y siguiendo con la guía de la Figura 1, en la infancia han de establecerse vínculos con otros, sabiendo que ningún sexo vale más. Las dudas, usuales en la infancia, deben aceptarse tocando y sintiendo porque la piel es el primer “ojo” en la infancia. Las caricias, abrazos, masajes y cosquillas, la autoexploración es necesaria en la infancia. En ella las cosas conviene que se acompañen de palabras, y aprender cómo evolucionan sus cuerpos, moviéndose y expresándose, cuidando la salud y la coquetería. Hay que “ser tú” cultivando el sentido de la relación porque los niños y las niñas juegan tempranamente con la misma intensidad y conviene

⁸⁶ Graciela HERNÁNDEZ y Concepción JARAMILLO: *La educación sexual de...*

⁸⁷ *Ibid*

que las relaciones adultos-juegos en solitario adquieran la importancia que tienen. Tanto la amistad como los conflictos y los juegos amorosos deben considerarse.

Además, hay que acabar con los mitos porque en la infancia surgen inquietudes a las que hay que responder, resolver y clarificar. En última instancia, la prevención de riesgos de abuso se trabaja mediante el diálogo y desde el mensaje no alarmista⁸⁸.

2. La ciudadanía digital

Los años setenta a noventa del siglo XX supusieron para España cambios intensos con transformaciones que, para asentarse, necesitaban lapsos de tiempo más largos⁸⁹. La guerra civil y el franquismo rompieron el ritmo del acontecimiento educativo regresando a los principios formulados en el siglo XVIII en cuanto a lo que a la educación de la mujer se refiere⁹⁰. Si no hubiera sido por la guerra civil de 1936 a 1939 y el extremismo nacional católico que aconteció, la escolarización plena de los 6 a los 13 años y la nivelación entre niños y niñas en la educación secundaria hubiera tenido su momento en 1955 o 1960, y no diez o quince años después⁹¹.

Un modo de reflejar su impacto se advierte en el discurso femenino de los libros de texto de la Educación Primaria en la España democrática⁹². Analizando los años 1975 hasta 1982 los hallazgos⁹³ advierten que en los libros de texto de EGB el 14% representan a mujeres y el 80% a varones. Hay un lenguaje hegemónico donde el masculino genérico redundaba en una representación masculina exacerbada y una femenina pobre y desmarcada de reconocimiento profesional. Se suprimen los aportes femeninos con oraciones impersonales y de ella se destaca su belleza y juventud con una ínfima significación. El hombre queda reconocido como destacado o ilustre y predominan directores y gerentes, técnicos, atletas y capitanes mientras que las mujeres son telefonistas, cuidadoras o desempeñan servicios de limpieza. Se excluye radicalmente a las mujeres en ámbitos como bomberas, militares, ciencia e ingeniería concluyendo que el discurso androcéntrico perdura y predominan los estereotipos que afectan a la construcción de identidad de las mujeres.

En este sentido, el triunfo que ha ganado la institución escolar en el siglo XX ha sido precario⁹⁴. Sin que la cultura escrita se hubiera asentado en España, la visual se generalizó con la televisión, el audiovisual y la publicidad como elemento de educación fundamental con lenguajes, comportamientos, opiniones, vestimentas y gustos a imitar⁹⁵. Con internet, acceder a la información, tratarla y transmitirla afecta a la construcción y reconstrucción de la memoria educativa impactando en la herencia cultural de forma distinta⁹⁶. El primer rasgo se advierte ante

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Antonio VIÑAO: “Ayer y hoy...”, pp. 26.

⁹⁰ Marina SUBIRATS: “Conquistar la igualdad...”, pp. 54.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Ana María DE LA TORRE-SIERRA & Virginia GUICHOT-REINA: “The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: A study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy”, *Teaching and Teacher Education*, 117 (2021), pp. 1-13; e ÍD.: “El discurso femenino en los libros de texto de educación primaria de la España democrática, en SEDHE, Sociedad Española de Historia de la Educación, XXI Coloquio de Historia de la Educación. Pedagogías alternativas y educación en los márgenes. 7 de julio de 2022, 17:15 a 17:25 horas dentro del panel 2. Kira MAHAMUD- ANGULO y Yovana HERNÁNDEZ-LAINA: “Childhood, Nature and...”. Ana María BADANELLI-RUBIO: “Las Relaciones entre...”.

⁹³ Ana María DE LA TORRE y Virginia GUICHOT: “El discurso femenino ...”.

⁹⁴ Antonio VIÑAO: “Ayer y hoy...”, pp. 51.

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ *Ibid.*

la brecha generacional y sociocultural de quienes dominan los nuevos medios que, por edad, disponen de una menor memoria histórica. El segundo se refiere a la nivelación a un mismo plano de toda la información, lo que incapacita a la institución escolar para transmitir valores, jerarquías y cánones. Además, la cultura tipográfica se pierde porque lo que existe en la red parece nacer de sí mismo quedando infravalorada la memoria histórica. A todo lo anterior se une la fragmentación homeopática de la cultura digital que al presentar la información en pequeñas dosis comprime y simplifica el patrimonio material e inmaterial. Finalmente, la estructura ramificada de internet abre interrogantes acerca de qué pasará con la cultura oral y tipográfica que ha dado lugar al patrimonio histórico-cultural⁹⁷.

Ante la ciudadanía digital, se hacen necesarias competencias que aporten el sentido cívico para ser persona⁹⁸. Por lo tanto, la formación de profesorado debe ser atendida ya que en una sociedad democrática la educación no debe quedar atrás en los avances tecnológicos pero debe ir por delante en la construcción del ser humano⁹⁹.

3. Objetivos y método

Con el objetivo de analizar el contexto histórico español de la educación de las mujeres, se atiende a la herencia del franquismo y los patrones culturales de lo masculino y de lo femenino heredados. A partir de una metodología no sexista incidiendo en la inclusión lingüística de género se aproxima la realidad del proceso de feminización docente. Para ello, se adopta un enfoque crítico, orientado al cambio para la transformación social. Se recogen las percepciones del mediante el vaciado de sus tareas y se procede a un análisis del contenido. Se trabaja con 12 mujeres, entre un intervalo de edad mayor a 20 y menor de 30 años. Todas tienen como país de procedencia España, y la Región de Murcia, si bien una de ellas es inmigrante de segunda generación.

4. Análisis y resultados

El sesgo que las violencias del siglo XX han generado en la educación de las mujeres, junto a otras desigualdades como la de clase, edad o etnia no se admite en la sensibilidad social de hoy. Desde el contexto histórico de la educación de las mujeres se analizan los patrones que, como ciudadanía digital se expresan de lo masculino y de lo femenino.

Del análisis del contexto histórico de la educación de las mujeres (Figura 2), el grupo advierte que hay un cambio histórico dentro del espacio privado y público de las mujeres. No obstante, perciben que la memoria histórica que ha quedado en la educación de las mujeres ha impactado en sus libertades y maneras de hacer. Al periodo histórico heredado del franquismo respecto a la educación de las mujeres lo califican de desigual a los hombres. Para ellas, el pasado más presente representa un patriarcado donde la mujer se encuentra en desventaja. De esta manera, el contexto deviene en injusto al reconocer una falta de derechos. La memoria histórica de la

⁹⁷ Antonio VIÑAO: “Ayer y hoy...”, pp. 51-56

⁹⁸ La Unión Europea asume la necesidad de atender a la ciudadanía digital, primero desde su sentido emprendedor y sostenible, en Margherita BACIGALUPO *et al.*: *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Luxembourg, Publication Office of the European Union-EUR 27939 EN, 2016. Recientemente, se perfilan las competencias como ciudadanía digital incidiendo en habilidades, pero también en las actitudes humanas, en Riina VUORIKARI, Stefano KLUZER & Yves PUNIE: *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2022.

⁹⁹ La competencia digital docente ha sido de interés por la Unión Europea evidenciado en el informe de Riina VUORIKARI, Yves PUNIE, Stephanie CARRETERO & Godelieve VAN DEM BRANDE: *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*, Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

educación de las mujeres entra en conflicto. Las estudiantes perciben la dictadura como un periodo en que la mujer queda relegada al hogar:

Pregunta: ¿Cómo ha influido el periodo de dictadura en la educación de las mujeres?
[Percepción de MGMS]

[...] la mujer pasó a tener como único propósito procrear, cocinar, coser, criar a los hijos y mantener a su marido contento. Perdieron todos los derechos que habían ganado en la Segunda República y pasaron a ser perseguidas y señaladas si expresaban una opinión contraria al franquismo, pues se les acusaba de desafiar también los roles que se les exigía.

Tal situación es percibida como un retraso en el desarrollo social ante la represión del momento. El espacio de ese tiempo se percibe anclado bajo una figura femenina dependiente y oprimida. Resulta significativo cómo identifican el periodo de dictadura con el miedo, la falta de libertad de la mujer y su infravaloración.

Los patrones culturales masculinos y femeninos se perciben asimétricos. A las estudiantes se les pide su reflexión acerca del cambio del tiempo de la mujer dentro del espacio privado y público. Para esta reflexión se recuerda que son futuras profesionales de Educación Infantil y miembros activos de la ciudadanía digital. De doce participantes se consiguen diez respuestas. De ellas, nueve asumen el cambio acompañado de un “pero”, un “aunque” o un “sin embargo” que denota el camino que todavía falta por recorrer. Las prácticas que visibilizan la desigualdad se advierten en los discursos y las oportunidades, la violencia y el machismo, en el trabajo, en el lenguaje y en la ciencia (Tabla 1).

Tabla 1. Prácticas que visibilizan la desigualdad de género

Cód.	Haciendo memoria histórica ¿Qué prácticas visibilizan la desigualdad de género?
MBNN	se respira
MDMH	Los discursos llenos de demagogia, populismo, racismo y odio, de algunos partidos políticos. La desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y [...] si encima eres mujer inmigrante e ilegal, algunas personas se aprovechan de su desesperación [...]
MGMS	la violencia de género y el machismo
MMCE	en todos los ámbitos [...] por sexo, sexualidad, etnia, nivel económico, etc.
MMLN	[...] se pueden observar claramente en casi todos los ámbitos laborales, la mujer siempre se considera inferior al hombre [...] las mujeres aún seguimos reproduciendo los estereotipos y patrones que nos ha ido enseñando como, por ejemplo: “No estudies Policía, eso es de chicos...”
MOON	respecto a la participación y acceso de la mujer al mundo laboral, existe una clara desventaja respecto a la educación que recibe la mujer y la que recibe el hombre
MSGM	los dichos como “el hombre a trabajar y la mujer a limpiar”
MSVM	en el mundo laboral, son los hombres quienes tienen mayores oportunidades el cuidado del hogar, ya que las mujeres siempre serán vistas como las encargadas del cuidado y limpieza los altos cargos, por ejemplo, en la política, [...] también ocurre en las escuelas
MTTS	el uso del masculino genérico en el lenguaje la escasa o nula aparición de la mujer en la historia y la literatura

A la hora de erradicar la desigualdad heredada de género podríamos resumir sus prácticas en la educación, la formación y la autoevaluación. El grupo considera que el cambio comienza desde la educación infantil, concienciando en los valores humanos de igualdad y justicia social y hacerlo desde la coeducación y el trato igualitario. Para ello se precisa contar con los demás, incluyendo a la generación de mayores, al tiempo que recurriendo a la formación tanto de profesorado como de padres y madres. Aquí, los contenidos formativos deben incluir la figura femenina por sus logros. Finalmente, se precisa mirarse adentro desde el convencimiento de que lo diferente enriquece al ser humano y le hace consciente de lo que es bueno y de lo que no lo es.

5. Discusión y conclusiones

Con las percepciones del grupo de estudiantes se han determinado cambios producidos en la educación de las mujeres asumiendo el tiempo dentro del espacio privado y público. La meta ha sido poner en común estas prácticas para visibilizar la desigualdad de género heredada y percibida bajo una memoria histórica. En España, la conservación, defensa, fomento y la divulgación de la Memoria Democrática necesita de los principios de verdad, justicia, reparación y no repetición. Para ello, se proponen medidas desde la Dirección General de Memoria Democrática dependiente del Ministerio de la Presidencia. Así versa en el artículo 6 del Real Decreto 373/2020, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática¹⁰⁰.

Además, los objetivos de desarrollo sostenible atienden a la educación con equidad, el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas. Junto a estos objetivos, el Estado se implica en la promoción del crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible asumiendo el empleo pleno y productivo y el trabajo decente facilitando el acceso a la justicia para todos¹⁰¹. Ante la ciudadanía digital, con esperanza se espera que la memoria histórica contribuya a la concordia y a la coherencia en el futuro salvaguardando los derechos de todas las personas en igualdad. Coincidiendo con las percepciones de las estudiantes, la discriminación se erradicará cuando nuestras diferencias se basen en el respeto a nuestras propias características.

¹⁰⁰ Real Decreto 373/2020, de 18 de febrero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, *Boletín Oficial del Estado*, 43, de 19 de febrero de 2020, 15667-15680. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3ApCwg7>).

¹⁰¹ Pedro SÁNCHEZ PÉREZ-CASTEJÓN: *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*, s. l., Gobierno de España, 2018, pp. 28-32, 36-40, 61-63.

Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE). Didáctica de la memoria histórica

Lucía Amorós Poveda

Resumen

En el proceso de integrar el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) de la Universidad de Murcia en los planes de estudio de la Facultad de Educación, este trabajo se centra en analizar el sitio web. Desde aquí, se expone cómo los recursos del MUVHE se han utilizado en una asignatura universitaria de grado. Para ir más allá de las narrativas tradicionales, se describe el diseño del sitio atendiendo a su estructura y sus recursos. Con la asignatura *Sociología de Género*, que se imparte en el grado de Educación Infantil, se emplea el MUVHE para los contenidos teórico-prácticos. Como material de las estudiantes se aplica con ellas la entrevista semiestructurada, con grupo focal y, posteriormente, el guion se trabaja de forma individual por el grupo-clase. Finalmente, se recogen las percepciones obtenidas tras las exposiciones grupales que realizan las estudiantes y sus tareas. Se concluye que el MUVHE ha impactado en la memoria histórica desde la mujer como víctima de la violencia política franquista. Con ello, se ofrece una intervención didáctica atendiendo a la memoria histórica de la educación en las mujeres ante una memoria en conflicto.

Palabras clave: Franquismo, virtualidad, memoria histórica, educación, género

1. Introducción

El Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE) nace en el año 2005 como parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (UM). Gabriela Ossenbach señala que la creación del MUVHE parte de la historia de las disciplinas escolares, línea consolidada por las investigaciones del profesor Antonio Viñao¹⁰².

La pretensión del MUVHE se dirige a la atención del patrimonio histórico-educativo. Se asumen dos metas, una vinculada a la cultura material de la escuela y la otra a la puesta en escena de un espacio de aprendizaje. De un lado, el MUVHE ofrece un espacio museístico, digital, abierto a la participación y dinámico donde ubicar dicho patrimonio. De otro, el museo se enfoca en cinco acciones, que son, ayudar a protegerlo y conservarlo, favorecer su catalogación, facilitar el estudio y la investigación, apoyar el uso didáctico y abrir la puerta a su difusión. Se espera que sea visitado por investigadores, docentes y estudiantado en particular, así como por profesionales y público en general¹⁰³.

Con el objetivo general de analizar el sitio web del MUVHE como recurso docente, este trabajo atiende a tres objetivos específicos. Inicialmente, se procede a describir el diseño del sitio web. En un segundo momento, se precisa exponer los recursos disponibles desde la estructura diseñada. El tercer objetivo consiste en actuar para aplicar los contenidos que ofrece el MUVHE en una asignatura de grado. En particular se implementa dentro de la asignatura *Sociología de Género*, en cuarto curso del grado en Educación Infantil.

2. Metodología

Se utiliza la investigación evaluativa, de carácter aplicado¹⁰⁴ como metodología cuyo marco está orientado a la toma de decisiones y al cambio. Se trata de un proceso enfocado a la valoración de una situación concreta llevando a decisiones alternativas¹⁰⁵. Para ello, se procede al análisis documental crítico mediante selección de textos¹⁰⁶, grupo focal¹⁰⁷ y análisis de la tarea. La selección de textos es reproducible y no sujeta al azar. El grupo focal se conforma por ocho estudiantes que forman parte del grupo-clase siendo un total de 21, todas ellas mujeres. Para el análisis de la tarea se ha contado con 12 ejercicios voluntarios de 12 estudiantes mujeres.

¹⁰² Gabriela OSSENBACH: “Historia de las disciplinas y manualística escolar”, en Pedro Luis MORENO (ed.): *Educación, historia y sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, Valencia, Tirant Humanidades, 2018, pp. 133-165, esp. p. 151.

¹⁰³ MUSEO VIRTUAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. MUVHE: Acerca del museo. Recuperado de internet (<https://www.um.es/muvhe/acerca-del-museo/>).

¹⁰⁴ Justo ARNAL, Delio DEL RINCÓN y Antonio LATORRE: *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor, 1992. Catalina MARTÍNEZ MEDIANO: *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelo de evaluación de programas*, Madrid, UNED, 1996.

¹⁰⁵ Justo ARNAL, Delio DEL RINCÓN y Antonio LATORRE: *Investigación educativa. Fundamentos...*

¹⁰⁶ Miguel PICADO y Luis RICO: “La selección de textos en una investigación histórica en Educación Matemática”, *Epsilon - Revista de Educación Matemática*, 77 (2011), pp. 99-112.

¹⁰⁷ Antoni RUIZ: La técnica de “focus group”: Elementos teórico-prácticos, presentación visual. Recuperado de internet (<https://n9.cl/tvp1r1>).

Atendiendo al procedimiento, en gran grupo se lleva a cabo una intervención didáctica atendiendo a la memoria histórica de la educación en las mujeres desde mediados del siglo XVIII hasta principios del siglo XXI. Particularmente, se analizará el periodo que supuso la educación durante el franquismo para las mujeres.

Se procede en tres sesiones de formación teórico-práctica con una duración de tres horas cada una. Mediante clase magistral interactiva, se exponen las bases teóricas bajo un seguimiento con tres tareas y tres prácticas. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizan recursos digitales. Estos materiales son presentaciones audiovisuales expuestas en clase presencial (Facultad de Educación, Universidad de Murcia). Las presentaciones se difunden previa solicitud de las estudiantes mediante tutoría virtual. Para ello se utilizan las herramientas Mensajes privados y Videoclases dentro del aula virtual.

Estas composiciones visuales han utilizado recursos del MUVHE indicándose en el aula la utilidad del museo para preparar la asignatura. El seguimiento del contenido teórico y sus prácticas queda en el espacio Tareas del aula virtual. Finalmente, se lanza una pregunta general junto a un guion de preguntas más concretas al grupo focal para recoger sus percepciones sobre la historia con memoria de la educación de las mujeres, específicamente bajo la influencia del franquismo. Tras acabar, el guion se comparte con el resto de la clase que, voluntariamente, lo responde. En este punto, cabe incidir en dos contextos digitales, a saber, el totalmente virtual y museístico que corresponde al MUVHE, y el segundo al medio ambiente del aula que implica aprendizaje mezclado (aula presencia/aula virtual).

Atendiendo al contexto del MUVHE, la naturaleza de su origen y desarrollo lo define como una institución autónoma¹⁰⁸. Iniciado como una aventura museística, académica y científica, cuatro profesores acabaron inmersos en un terreno desconocido¹⁰⁹. Bajo la dirección de Antonio Viñao, José Mariano Bernal, José Damián López Martínez y Pedro Luis Moreno el MUVHE arrancó como espacio abierto, de colaboración y de participación activa de personas y entidades para compartir la memoria histórica educativa¹¹⁰. Con cuatro salas y dos exposiciones, el MUVHE se presenta el 24 de febrero de 2010, tras casi cinco años de trabajo, entre seis profesores inicialmente, y ocho después, de las Áreas de Teoría e Historia de la Educación, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Matemáticas¹¹¹.

¹⁰⁸ Antonio VIÑAO: “El MUVHE y el CEME como pre-texto: Reflexiones sobre la protección, conservación, estudio y difusión del patrimonio histórico-educativo”, en Pedro Luis MORENO y Ana SEBASTIAN (eds.): *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia (CEME), 2012, pp. 639-651; Versión revisada y actualizada en M.^a Cristina MENEZES (org.): *Desafíos iberoamericanos: o patrimônio histórico-educativo em rede*, São Paulo, Universidade de São Paulo/ Centro de Memória e Educação - Faculdade de Educação, 2016, pp. 209-228, esp. pp. 211; anotado por Pedro Luis MORENO: “Memoria escolar y patrimonio educativo”, e ID.: *Educación, historia...*, pp. 385-428, esp. pp. 402. En estos textos se aprecia el estrecho vínculo entre el CEME y el MUVHE, visibles a partir de 2010 hasta 2021 en las memorias existentes en el CEME. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3RCXbDA>).

¹⁰⁹ Pedro Luis MORENO: “Memoria escolar y ...”, p. 415.

¹¹⁰ José Pedro MARÍN, José Mariano BERNAL y José Damián LÓPEZ MARTÍNEZ: “Museo Virtual de Historia de la Educación. Una herramienta para la didáctica de la Etnobotánica y la Etnozoología”, *Revista de Fitoterapia*, 10. Sup. 1 (2010), pp. 17-47, esp. p. 47.

¹¹¹ Antonio VIÑAO: “El MUVHE y el CEME...”, p. 210.

Su génesis se remonta al proyecto de creación del MUVHE expuesto al Ministerio de Ciencia y Tecnología de España en diciembre de 2003¹¹². Se planteó como objetivo prioritario del proyecto de investigación “La cultura material de las instituciones educativas en la España del siglo XX: arquitectura y mobiliarios escolares y material científico-pedagógico”¹¹³. En el año 2004 se hace pública una de sus pretensiones, esta es, recoger la memoria educativa en Murcia¹¹⁴. El 13 de diciembre el Ministerio financia la propuesta finalizando el diseño del MUVHE en 2007 y en esa misma fecha¹¹⁵. Entre los años 2004 a 2007 se diseña la estructura central en salas y subsalas, algunas con visitas temáticas, o lo que dentro del MUVHE se denominan “itinerarios”. La naturaleza de los itinerarios aporta un discurso narrativo uniendo lo iconográfico, museográfico e historiográfico queriendo ampliar el valor científico y museístico al uso didáctico. La sala número 5 contiene muestras de los proyectos de investigación desarrollados¹¹⁶, permanencia virtual de exposiciones en el espacio físico que sigue conservada a día de hoy. Las visitas temáticas albergan muestras de proyectos que aumentan significativamente hasta el año 2014. Durante los años 2014 a 2017 el MUVHE se renueva en profundidad y actualiza su página web¹¹⁷ como un todo¹¹⁸.

En el aula se procede a aplicar recursos del MUVHE en la asignatura de grado en Educación Infantil¹¹⁹ *Sociología de género*. Ésta se imparte en dos bloques de contenido, uno de carácter sociológico y el otro pedagógico sobre la Historia de la educación de las mujeres. En este se usan recursos visuales digitales y accesibles. Particularmente, se atiende al proceso de feminización docente y la educación de las mujeres durante el franquismo y su impacto en la educación actual. Ante los recursos del MUVHE, el lenguaje visual se asume dentro de una metodología activa transformadora¹²⁰.

3. Resultados

A continuación, se describe el diseño del MUVHE, se exponen sus recursos y se aplica dentro del aula. En este último objetivo se incide en las percepciones de las estudiantes sobre la memoria histórica desde la mujer como víctima de las violencias políticas advirtiendo una memoria de género en conflicto.

Siguiendo el primer objetivo, describir el diseño del sitio web, la página principal del MUVHE consta de cinco partes, que son, logotipo, menú principal, elección de lenguas, apartado de

¹¹² Periodo en que el Espacio de Convergencia Europeo de Educación Superior planteaba cambios en las universidades que afectaban a sus estructuras y métodos en los planes de estudio siendo los museos virtuales de memoria educativa un medio interesante para las innovaciones, en Pedro Luis MORENO: “Els museus virtuals d’educació com a pedagogia”, *Butlletí MUVIP*, 1 (2009), pp. 11-16, esp. pp. 14-15.

¹¹³ Pedro Luis MORENO: “Memoria escolar y ...”, p. 400-404.

¹¹⁴ José Pedro MARÍN: Loustau y los principios de la Universidad de Murcia (I): breve supresión de la Universidad, consolidación y visita de Madame Curie, *Edubacteria*, 13 (2004), pp. 1-3, esp. p. 3.

¹¹⁵ Pedro Luis MORENO: “Memoria escolar y ...”, pp. 400-404.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 404.

¹¹⁷ *Ibid.*, pp. 407-408.

¹¹⁸ s. a.: Museo virtual de Historia de la Educación (MUVHE), mensaje en un blog de 13 febrero, RED AIEP- Red de archivos e investigadores de la escritura popular, 2018. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3zhr4l5>).

¹¹⁹ FACULTAD DE EDUCACIÓN: *Guía de la asignatura de grado “Sociología de género” 2021/2022*, Murcia, Universidad de Murcia, 2021. Recuperado de internet (<https://n9.cl/n7e3h>).

¹²⁰ Montserrat MAGRO y Silvia CARRASCAL: “El *Design Thinking* como recurso y metodología para la alfabetización visual y el aprendizaje en preescolares de escuelas multigrado de México”, *Vivat Academia. Revista De Comunicación*, 146 (2019), pp. 71-95.



Figura 1. MUVHE. Menú/Plano del museo. Fuente: <https://www.um.es/muvhe/mapa-del-museo/>

información genérica y apartado de enlaces y contactos. En la parte superior derecha se encuentra el logotipo del museo y bajo, en el centro-derecha, el menú principal. Éste consta de nueve secciones y 13 subsecciones. En el centro-izquierda se encuentra el apartado de lenguas para la lectura de la página principal (alemán, español, francés, inglés, italiano y portugués). En la parte central se recoge una breve presentación del museo señalando lo que pretende ser, cómo está concebido y a la población que se dirige. Además, se marcan unas directrices básicas explicando el procedimiento de acceso y el contenido de cada sala. En el espacio inferior-central se cuenta con enlaces a entidades financiadoras y/o colaboradoras para que el MUVHE siga en marcha. Además, hay disponibles accesos a las redes sociales Facebook, Twitter y Pinterest.

Desde el menú principal, la sección *Plano del museo* ofrece la estructura general del MUVHE con sus cinco salas (Figura 1).

La Sala 1 versa sobre espacios y edificios escolares y contiene cuatro subsalas. En la Sala 2 se atiende al material científico y pedagógico estructurada en cinco subsalas. La sala 3, con mobiliario y enseres, dispone de seis subsalas. Éstas se dedican al alumnado, el aula, la decoración, materiales y enseres, otros espacios educativos y al profesorado. La sala 4, Biblioteca, ofrece cinco subsalas con catálogos, manuales de ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y otros. En esta biblioteca virtual todas las subsalas disponen de salitas. Las subsalas “Catálogos” y “Ciencias” tienen tres salitas cada una. La subsala “Ciencias sociales” tiene dos salitas. Las subsalas “Humanidades” y “Otros” se estructuran en seis salitas cada una. Finalmente, en la sala 5, Exposiciones, hay ocho subsalas.

La sección de *Visitas temáticas* emplea también salas, ofreciendo itinerarios aprovechando la narrativa. La estructura general muestra un interfaz dividido en dos columnas¹²¹. En la parte derecha se ofrece texto escrito acompañado de hipertexto para ejemplificar o mostrar lo que se está contando. En la columna de la izquierda hay imágenes interactivas que llevan a la ficha de catalogación de ese elemento.

¹²¹ La visita temática *Autores de la colección Libros de la Naturaleza* dispone de una estructura similar salvo que en la parte superior ofrece ocho enlaces a los apartados existentes dentro de este itinerario.

A continuación, se considera el segundo objetivo planteado, este es, exponer los recursos disponibles desde la estructura diseñada. En la Sala 1 de espacios y edificios escolares, el diseño de cada subsala sigue un planteamiento genérico similar. Todas contienen imágenes explicativas de los espacios y edificios, como por ejemplo sucede con un fragmento de la primera subsala “Educación Infantil s. XIX” disponible aquí <https://bit.ly/3QiCLi6>. La subsala cuenta en total con 27 espacios y/o edificios escolares de diferentes partes del mundo.

La exposición de recursos en la Sala 2 ofrece material científico y pedagógico (Tabla 1). La primera subsala, de instrumentos y aparatos científicos, tiene siete salitas. El resto de subsalas mantienen la estructura presentada en la sala anterior. De este análisis se advierte que los descriptores de las fichas de catalogación oscilan entre un total de ocho (Subsala 3, ficha “Tabla nº 1 de Pestalozzi”) a 18 descriptores (Subsala 2, ficha “Modelo de flor de amapola”).

Tabla 1. Vistas temáticas. Salas e itinerarios del MUVHE en 2017, tomado de Moreno (2018, p. 406)

Nº	SALAS	Itinerario
1	1. Espacios y Edificios Escolares	La enseñanza mutua (finales del siglo XVIII-1ª mitad del siglo XIX)
2		Orígenes de la educación infantil
3	2. Mobiliario y Enseres	El pupitre escolar (1881-1958)
4		Mobiliario del profesorado (1881-1958)
5	3. Material Científico y Pedagógico	El material científico de Física y Química en los institutos durante el siglo XIX
6		El material científico para la enseñanza de las ciencias naturales en los institutos
7		La enseñanza de las ciencias en los institutos; las experiencias de cátedra
8		El material científico construido por profesores y alumnos en las clases
9		Enseñanza de la aritmética en el siglo XIX
10		Instrumentos relacionados con la Termología
11		Instrumentos relacionados con la Acústica
12		Instrumentos relacionados con la Mecánica
13		Los fenómenos electromagnéticos
14		Instrumento relacionados con Óptica
15		4. Biblioteca
16	La colección de libros de la naturaleza	
17	Lecturas científicas escolares	
18	Algunas valoraciones sobre los libros de la naturaleza	
19	Los autores de los libros de la naturaleza	
	5. Exposiciones	

En la Sala 3 se exponen recursos sobre mobiliario y enseres. Contiene la subsala “Alumnado” con una visita temática y 51 objetos agrupados en mesas, escritorios, sillas, bancos, mesas-banco, banco-pupitre y/o banco-escritorio. Las fichas de catalogación contienen 14 descriptores, que son, título del objeto, salas a las que pertenece, número de registro, descripción, datación, nivel educativo, procedencia, fuente, tipo, ubicación en el centro, modelo, distribuidor, bibliografía y observaciones. En la subsala “Aula” hay 32 objetos y en la subsala “Decoración”



Figura 2. Preparativos de la cena en Isla Plana de Cartagena (Murcia, España). Exposición “Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglos XIX – XX)”. Panel 14.10. Fuente: MUVHE, <https://n9.cl/16m74>

33 objetos. En la de “Material y enseres” hay catalogados 30 objetos y en la de “Otros espacios educativos” hay cinco más. Finalmente, en la subsala “Profesorado” se encuentran catalogados 11 objetos y dispone de una visita temática.

Como se señala en un párrafo anterior, la exposición de recursos en la biblioteca (Sala 4) se caracteriza porque en las subsalas hay salitas. Se dispone de 18 catálogos bibliográficos, 41 catálogos de material de enseñanza y 52 catálogos generales. Tomando ocho fichas de catalogación al azar se advierten entre 23 y 25 descriptores por ficha.

En la subsala “Ciencias” hay salitas con 80 elementos sobre ciencias de la naturaleza con cuatro visitas temáticas, 20 sobre física y química y 18 de matemáticas. En la subsala sobre ciencias sociales cada salita dispone de 11 documentos, hay una subsala sobre geografía y otra sobre historia.

En la subsala “Humanidades” aparecen seis salitas, que son, “Escritura y lectura”, “Filosofía”, “Lengua y Literatura Castellanas”, “Lenguas Clásicas”, “Lenguas Extranjeras” y “Lenguas y Literaturas de las Comunidades Autónomas”. Sobre documentos de escritura y lectura hay 13 en su mayoría pertenecientes a otras salas también. Sobre filosofía hay un texto, en lengua y literatura castellanas 15 y seis en lenguas clásicas.

Sobre lenguas extranjeras hay siete textos de los cuales seis son de lengua inglesa y uno de lengua francesa. En la salita “Lenguas y Literaturas de las Comunidades Autónomas” hay cinco textos todos sobre lengua valenciana. En la subsala “Otros” hay seis subsalas que contienen textos de educación física (2), enseñanzas técnico-profesionales (4), estética (1), formación cívica y urbanidad (4), religión y moral (7) y otros no catalogados en ninguna de las salitas mencionadas (4). Para catalogar los libros de texto se utilizan 18 descriptores, si bien hay variaciones en función de las características del objeto por lo que no todas las fichas hacen uso de todos los descriptores. Estos descriptores son, título, salas a las que pertenece, número de

registro, nivel educativo, localización, autor y participantes, lugar de edición, editorial, número de edición, disciplina, número de páginas, tamaño, idioma, localización, más detalles, bibliografía, observaciones e imágenes relacionadas.

Dentro de la Sala 5 hay ocho exposiciones con estéticas, niveles de interactividad y temáticas diferentes (Tabla 2).

Tabla 2. Exposiciones del MUVHE a 03/08/2022. Elaboración propia

Nº	Exposiciones
1	Los ábacos escolares (1820-1860)
2	Félix Martí Alpera (1875-1946). Un maestro y la escuela de su tiempo
3	Las ciencias en la escuela: el material científico y pedagógico de la Escuela Normal de Murcia
4	Aurelio Rodríguez Charentón (1895-1962): Un aguileño y la renovación pedagógica en España
5	Margalida Comas Camps (1892-1972). Científica y pedagoga
6	Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX): Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglos XIX-XX)
7	Los cuadernos escolares: entre el texto y la imagen
8	Los cuadernos Rubio de aritmética

Para finalizar, se atiende al tercer objetivo procediendo a aplicar los contenidos del MUVHE en una asignatura de grado universitario. En total se utilizan seis recursos digitales visuales. De ellos, dos pertenecen a la sala “Espacios y edificios escolares: Educación Infantil s. XIX”. Los otros cuatro se toman de la exposición “Tarjeta postal ilustrada y educación (España, siglos XIX-XX)”.

De la sala “Espacios y edificios escolares [...]” se atiende a dos fichas. De un lado, se recurre a la ficha de catalogación del *Aula de sala de asilo con niño barriendo el suelo*. Se trata de una figura de Denys Cochin (1789-1841), abogado y alcalde en 1826 del distrito XII de París donde abundaban niños abandonados de familias pobres. Como observación, señalo que Cochin tomó el diseño y disposición del aula de las «Infant Schools» de Wilderspin tras su visita a Inglaterra en 1827. De otro lado, se recurre a la ficha de catalogación de la figura *Aula de sala de asilo. Oración* también de Cochin. De la exposición “Tarjeta postal ilustrada [...]” se recurre a los álbumes, blocs, estuches o series de tarjetas de colegios y escuelas (panel 6), pinturas o cuadros y escenas o recreaciones de tema escolar (panel 10) y a tarjetas postales fotográficas de actividades educativas (panel 14).

La Figura 2 pertenece al panel 14 correspondiente a tarjetas postales fotográficas de actividades educativas sobre colonias escolares de Cartagena (Región de Murcia, España), entre 1929-1934. En particular, la imagen muestra los preparativos de la cena y puede verse a la profesora D.^a Lola (primera por la izquierda), a personal de servicio, a Aurora Pitera (primera por la derecha) que es esposa de Valerio Bacaicoa (que no aparece en la fotografía), y a sus hijas, la mayor Aurora del Rosario (tercera por la izquierda) y la más pequeña María del Pilar Bacaicoa Pitera (quinta por la izquierda). La fotografía se tomó en Isla Plana de Cartagena en 1929. Los recursos del MUVHE se aplican al contenido teórico-práctico siguiendo la guía docente de la asignatura¹²². En particular, se atiende a la feminización de la profesión docente (tema 4), los

¹²² FACULTAD DE EDUCACIÓN: *Guía de la ...*

modelos de educación de las mujeres (tema 5) y la formación de las maestras desde una perspectiva histórica (tema 6).

4. Discusión

Desde las competencias, recogidas en la guía docente en relación a los contenidos y resultados de aprendizaje, se elabora un guion y se procede al debate. La acción formativa sigue la estructura OMECA (Objetivos, Metodología, Evaluación, Contenidos y Apoyos) trabajada anteriormente¹²³. El debate con grupo focal se orienta con el guion el cual contiene tres indicadores. El primer indicador implica un análisis histórico de la educación, el segundo la síntesis de patrones culturales masculinos y femeninos heredados del franquismo y el tercer indicador solicita una reflexión.

Tras el debate, el grupo se ha familiarizado con el guion por lo que éste se deposita en el aula virtual y se les pide que contesten de manera individual (Tarea 3, de carácter voluntario). Por una parte, de la evaluación de la Tarea 3 se detecta el impacto que el MUVHE ha tenido en las estudiantes. Por otra, del debate se consigue dilucidar las percepciones que las estudiantes tienen a día de hoy asumiendo una memoria histórica educativa que ha impactado en sus libertades y maneras de hacer. Atendiendo al análisis de la realización de la tarea individualmente cabe discutir dos cuestiones. Inicialmente, se atiende al uso didáctico del MUVHE en la tarea de las estudiantes. Posteriormente, nos detenemos en las percepciones estudiantiles sobre memoria histórica desde la mujer evidenciando la memoria en conflicto.

Sobre el impacto del MUVHE en las percepciones de las estudiantes, de las 12 personas que han respondido han utilizado la imagen dentro de su texto ocho. En este sentido, si el impacto del MUVHE se mide por la influencia que ejerce la imagen como recurso didáctico, podría considerarse que para el 66.66% el documento digital multimedia resulta útil dentro del aula y como evidencia evaluable. Para cuatro no sucede así ya que han presentado su tarea utilizando texto escrito, a modo de narrativa. Del total de respuestas se advierte que cinco de 12 dicen utilizar una fotografía del MUVHE dentro de su tarea. De aquí se advierte que para el 41.66% de las personas el uso del MUVHE impacta en sus trabajos. Analizando dichas imágenes tres han sido localizadas mientras que dos no. Las imágenes del MUVHE se encuentran en la Sala 5 Exposiciones. Una estudiante ha utilizado la Escuela Normal de Murcia, fotografía de 1844 en la calle Santa Teresa, dentro de la exposición *Las ciencias en la Escuela*. Las otras dos estudiantes han recurrido a la exposición *Tarjeta postal ilustrada [...]*. Una de ellas emplea una tarjeta que pertenece al apartado de edificios monumentales, educativo-escolares, en colecciones de tarjetas postales de una población o lugar determinado. La otra estudiante utiliza una fotografía de los álbumes, blocs, estuches o series de tarjetas de colegios y escuelas que representan la formación de un canon con sus variantes y relatos. En ambos casos, estas imágenes también se han utilizado como recurso material por la profesora.

Este trabajo culmina atendiendo a la memoria histórica desde las mujeres como víctimas de violencias políticas. Atendiendo a las respuestas de las 12 estudiantes, el contexto histórico de la educación de las mujeres en España se percibe como un entorno extraordinariamente injusto. La injusticia en el acceso de la mujer a la educación señalada por ocho estudiantes, asume también

¹²³ José Miguel ZAMARRO y Lucía AMORÓS: *Las nuevas tecnologías para la enseñanza de las Ciencias. Propuestas prácticas para Educación Secundaria*, Alcalá de Guadaíra, MAD-Eduforma, 2011. Lucía AMORÓS y María Dolores DÍAZ: *Del bingo al Facebook y tiro porque me toca*, Madrid, Dykinson, 2011. Lucía AMORÓS: *Evaluación de hipermedia en la enseñanza*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2004.

que se la ha excluido y marginado en este sentido, presentando escenarios dispares entre ellas y ellos. Para nueve estudiantes, el contexto histórico de la educación de las mujeres en España se percibe como patriarcal y androcéntrico siendo la figura masculina la que sobresale de la femenina. Dentro de este contexto, tres estudiantes señalan que la educación de las mujeres se dirige a la familia, al trabajo doméstico, el cuidado, la felicidad del marido y la maternidad. Para cinco estudiantes el contexto histórico presenta una educación de las mujeres desigual situándola, para dos de ellas, en una posición de desventaja. Dos estudiantes más perciben el contexto histórico sustentado en la represión de los derechos de las mujeres donde no hubo ni libre opinión, ni elección. Se advierten otros adjetivos como un contexto machista y atrasado, reconociendo el magisterio como única posibilidad de la mujer para trabajar. La percepción general asume que el contexto histórico marcado por la dictadura franquista en la educación de las mujeres impacta en los modos actuales de funcionar.

Para ocho estudiantes, la dictadura ha llevado a una educación de las mujeres fundamentada en su represión entendiéndolo que han sufrido una falta de libertad, han sido oprimidas y quedaron ausentes de derechos. Se matiza que las mujeres fueron reprimidas durante el franquismo porque perdieron unos derechos que, anteriormente, habían sido reivindicados, conquistados y garantizados. Ante la represión de la dictadura se las persiguió si expresaban una opinión contraria al franquismo. Además, se impedía estudiar en igualdad.

Para seis estudiantes el franquismo ha supuesto un retraso social, quedando el espacio-tiempo de España anclado y en retroceso. Este periodo lleva también al retraso en la educación y la formación de las mujeres y a sus vidas profesionales. La dependencia para seis estudiantes representa otro rasgo en las mujeres del franquismo. La mujer del franquismo se percibe como una persona que, por su género, carece de autonomía, se la infravalora y queda subyugada a la figura del hombre.

Finalmente, la represión, el retraso y la dependencia percibida queda vinculada a otras percepciones. Éstas son el miedo percibido por cinco estudiantes y el machismo que hunde sus raíces en el patriarcado, percibido por cuatro. Para ellas, las influencias negativas que han acompañado a las mujeres durante el franquismo llegan hasta hoy.

5. Conclusiones

Del análisis del sitio web del MUVHE hay cuatro puntos que merecen ser discutidos. En particular, se aborda la motivación, la digitalización de los recursos, el impulso al uso del MUVHE y la evaluación y difusión del proceso didáctico.

La motivación para utilizar el museo como recurso didáctico parte del convencimiento de que ese uso ofrece ventajas didácticas innovadoras, difíciles de obtener de otra manera. Así, del análisis del museo, se advierte que las fuentes están descritas, se indican lugares de procedencia de las fotografías y se señalan las fechas dando fundamento a la información¹²⁴. El hecho de que la procedencia de las fuentes sea local ha potenciado el diálogo y debate dentro del aula ante el sentir de los sucesos como algo propio y cercano al espacio donde las estudiantes viven y conviven. La segunda cuestión, donde la primera debe ser cumplida, se refiere al diseño y elaboración de recursos didácticos tomando los recursos disponibles en el museo. Hacerlo de esta manera requiere de un dominio en los contenidos de la asignatura, así como de la

¹²⁴ Carmen ÁLVAREZ y Marta GARCÍA EGUREN: “Un museo pedagógico en Internet: Diseño, desarrollo y evaluación”, *TESI. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14, número 2 (2013), pp. 192-227.

familiaridad dentro del MUVHE. Unido a ello, el profesional de la docencia debe ser consciente de la gestión cultural que está realizando por lo que debe indicar los enlaces a dichos recursos del MUVHE y evidenciar los créditos. Por otra parte, dentro del aula se ejercita la reflexión sobre el uso del MUVHE para comprender la asignatura desde el patrimonio material e inmaterial. La evidencia queda en los materiales docentes digitales que se han diseñado. En la línea de los puntos anteriores, el impulso del uso del museo hacia las tareas y prácticas debe estar presente y, por lo tanto, la congruencia entre el contenido que se enseña y el que se evalúa. Como cierre, se necesita evidenciar el proceso didáctico y evaluarlo con evidencias como se ha hecho. De esta forma se posibilita la autoevaluación docente, pero también la retroalimentación del proceso de enseñanza- aprendizaje construyéndolo conforme avanza la asignatura. El uso de espacios digitales, de memoria educativa desde la historia de la educación como el MUVHE, ha agilizado la construcción de contenidos docentes que se acercan a las realidades de las estudiantes enriqueciendo sus tareas y prácticas. Además, su difusión amplía el impacto tanto del MUVHE como de su uso didáctico.

Memoria feminista y aprendizaje democrático: a propósito de la abolición del sistema prostitucional

M. Engracia Martín Valdunciel

Resumen –Abstract

Desde la teoría crítica feminista se propone una reflexión para visibilizar el sujeto histórico mujeres y recuperar el abolicionismo y los valores democráticos de la II República española. Ambos objetivos nos sirven para dialogar con el presente porque entendemos que historia y memoria se interpretan y reconstruyen desde los problemas que nos interpelan hoy. Actualmente España es el primer país de Europa en *consumo* de prostitución. Esta realidad de poder y violencia supone cosificar a la mitad de la población, lo que entra en contradicción con formas de convivencia respetuosas con los Derechos Humanos. En este sentido, una sociedad que niega la categoría de sujeto a las mujeres tiene un déficit democrático importante que entendemos es necesario abordar desde muchos ámbitos, entre ellos el histórico educativo. Por otra parte, al concebir la reflexión y el diálogo con el pasado considerando éste no como un depósito clausurado de experiencias sino como conjunto de posibilidades para intervenir en el presente, estamos hablando de compromiso ético y político por la igualdad y la justicia social lo que implica impugnar la razón patriarcal, capitalista y tecnocrática que rige nuestras comunidades.

Palabras clave – Key words: sistema prostitucional; patriarcado; abolicionismo; historia de las mujeres; teoría feminista.

2. El deber de memoria: un proyecto utópico para el presente y el futuro.

El deber de memoria implica no solo mostrar el pasado desde el presente sino educar en la fuerza que sobre nosotros y nuestro presente posee el pasado vencido y no olvidado¹²⁵

¿Cómo podemos repensar la relación entre política y memoria histórica? ¿Es posible para los grupos en lucha no interpretar la historia a la luz de un imperativo político moral, el imperativo del interés futuro en la emancipación?¹²⁶

Sabemos que la transmisión de la memoria democrática es clave para construir sociedades más justas y libres. Sin embargo, no es tarea sencilla definir y comunicar el legado del pasado, que es tanto como re-pensar el presente, en el marco de nuestras sociedades occidentales atravesadas por sistemas de dominio, principalmente, el sexual, clasista y racista. Sistemas de poder que es preciso poner de manifiesto para tener conciencia de los resortes y los discursos que los sostienen y por tanto de los problemas a enfrentar en la recuperación del pasado y en la forma de organizarnos como sociedad. Desde la óptica feminista, entendemos que tanto los sistemas educativos como la sociedad de la que forman parte deberían ser conscientes del sexismo imperante en los procesos de socialización o del androcentrismo de los diferentes campos del saber para poder abordar las lógicas que regulan la reivindicación y definición de lo que es relevante del pasado; lógicas subordinadas, entre otros factores, a la posición que ocupan en el espacio político diferentes grupos que reivindican recobrar experiencias invisibilizadas, como el caso de las mujeres.

Esos procesos de transferencia de la memoria histórica se canalizan a través de formas variadas, como la familia o los medios de comunicación. Sin embargo, la educación formal sigue siendo un canal relevante pues llega a toda la población joven, es decir, la futura ciudadanía. De ahí, las pugnas por dar forma al contenido del currículo. Otros medios de construcción y transmisión de la memoria son las asociaciones memorialistas¹²⁷ organizadas desde la sociedad civil desde hace décadas a partir de análisis y reflexiones sobre la insuficiencia de los poderes públicos en el tratamiento de la memoria democrática en nuestro país. Sin duda, se trata de una cuestión

¹²⁵ Raimundo CUESTA FERNÁNDEZ: “Memoria, historia y educación, genealogía de una singular alianza”, en Carlos Lomas (coord.), *Lecciones contra el olvido, memoria de la educación y educación de la memoria*, Madrid, MEC, Octaedro, 2022, pp. 163-195, p. 187

¹²⁶ Seyla BENHABIB: “Feminismo y posmodernidad”, en Celia AMORÓS, Ana de MIGUEL (coord.): *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización. 2.- Del feminismo liberal a la posmodernidad*, Madrid, Minerva, 2005

¹²⁷ El presente trabajo se propuso para desarrollar un taller sobre Mujeres y Memoria en el marco del XI Encuentro Transfronterizo de Asociaciones de Memoria Democrática y antifascista (XI Rencontres Transfrontalières des Associations de Mémoire Democratique et Antifasciste), celebrado en la localidad de Port Bou en octubre 2022. Finalmente, la propuesta como tal no prosperó: quedó significativamente reducida al abordaje de la breve e insuficiente experiencia abolicionista puesta en marcha durante la II República. Una vez más, la memoria de las luchas feministas se desligada de la problematización del presente.

pendiente de la que se han hecho eco organismos internacionales desde hace años, como Amnistía Internacional o la propia ONU a través de Informes de Relatores especiales.

La mirada hacia el pasado no es aséptica, no se produce desde un no lugar: tiene que ver con cómo queremos vivir el tiempo que vivimos y el futuro que anhelamos. Por tanto, hay que señalar la necesidad de mantener una obligación de memoria situada lejos de la historia monumental, desvitalizada e inane separada de la vida y del presente, que tan acerbamente impugnaba Nietzsche, y de los supuestos objetivistas de la ciencia académica patriarcal y eminentemente androcéntrica.

Dado que las memorias colectivas luchan en campos de fuerzas dentro de una economía política del recuerdo y de una lógica de gestión del pasado, la reflexión sobre el aprendizaje del pasado, de la historia, no ha de buscar “la reproducción de consensos inexistentes sino que, al contrario, ha de aspirar a educar en el disenso y el juicio propio como petición de principio” y procedimiento formativo¹²⁸. En el caso que nos ocupa, la vindicación de la memoria de las mujeres en el contexto de sociedades profundamente sexistas, aunque formalmente igualitarias, la educación en el disenso implica como imperativo ético y político superar el relativismo cultural actual que, al socaire de mantras que sostienen el capitalismo y el patriarcado, como el mito de la libertad de elegir, dificultan posiciones coherentes con la igualdad y la justicia social.

Sólo es posible construir sociedades cívicas, respetuosas con los Derechos Humanos, si se garantiza la igualdad real entre varones y mujeres. Eso significa que, si queremos hacer de la memoria una palanca de transformación social, es ineludible rescatar experiencias que han impugnado valores, discursos y prácticas patriarcales (como el sesgo androcéntrico del conocimiento o las diferentes formas de mercantilización y explotación de las mujeres) que invisibilizan y subordinan al colectivo femenino al negarle la condición de sujeto y proponen modelos de convivencia social contrarios a los principios de igualdad¹²⁹

2. Las mujeres ausentes de la historia

La recuperación histórica de las mujeres no se refiere sólo al pasado traumático reciente: la invisibilidad de las mujeres afecta al conocimiento en general y a la disciplina histórica en particular ¹³⁰. Las experiencias de las mujeres y sus aportaciones han sido sistemáticamente obviadas del relato histórico dominante:

La Historia de las Mujeres no es equiparable a otras recuperaciones de olvidos o silencios históricos concretos, ya que las mujeres han sido largo tiempo obviadas en su conjunto y el rotundo silencio sobre ellas sobrepasa todos los otros silencios, omisiones o distorsiones de los discursos oficiales e implica una revisión de todo lo pretendidamente conocido¹³¹

Hasta hace unas décadas que se iniciaron los Estudios Feministas, es decir, la crítica a la razón patriarcal en sentido amplio, la mitad de la humanidad carecía de referentes, espejos en los que

¹²⁸ *Ibid*, p. 184

¹²⁹ M. Engracia MARTIN VALDUNCIEL: “Feminismo, historia y memoria” *Conversacion sobre historia*, 12 noviembre, 2021.

¹³⁰ Sheila ROWBOTHAM: *La mujer ignorada por la historia*, Madrid, Debate, 1980. Amparo MORENO SARDÁ: *El arquetipo viril protagonista de la historia, ejercicios de lectura no androcéntrica*, Barcelona, La Sal, 1987. Gerda LERNER: *La creación de la conciencia feminista, de la E. Media a 1870*, Pamplona, Katakra, 2019.

¹³¹ Pilar BALLARÍN DOMINGO: “Memoria de la educación de las mujeres”, en Carlos LOMAS (coord.): *Lecciones contra el olvido, memoria de la educación y educación de la memoria*, Madrid, Mec, Octaedro, 2011, pp. 77-110, p.77.

mirarse para comprenderse en el presente y proyectarse hacia el futuro. Es una tarea ardua porque, si bien la investigación que se ha llevado a cabo hasta ahora ha sido importante, la perspectiva feminista no permea los campos de conocimiento de saber-poder académicos¹³² ni los currícula educativos en general; tampoco forma parte aún de los imaginarios socialmente compartidos¹³³. Reflexionemos sobre la trascendencia política y educativa de estas lagunas históricas cuando el feminismo es el movimiento social de la modernidad que más ha ensanchado los derechos civiles, políticos y sociales de la humanidad. ¿Por qué ocurre esto? Básicamente, porque el sistema de jerarquización sexual sigue siendo muy potente en nuestras sociedades y eso significa que el saber-poder patriarcal genera, legitima y reproduce discursos y relatos que le son funcionales¹³⁴.

Por tanto, la búsqueda de referentes resulta imprescindible en el presente porque nos conforma como actor social y sujeto político y permite entendernos como elementos de una cadena que se refuerza con el conocimiento y la reflexión sobre propuestas políticas por las que lucharon las mujeres del pasado en pos de sociedades más justas. Estas consideraciones son imprescindibles en el régimen presentista tecnocrático y neoliberal que expulsa e invisibiliza el conflicto social o las relaciones de dominio presentándolas como obsoletas, incluso como elegidas “libremente”, al tiempo que normaliza la desigualdad a través de discursos *ad hoc*¹³⁵. Ese legado en defensa de sociedades más justas e igualitarias fundamenta los esfuerzos actuales del feminismo y da poder a su voz para ocupar espacio público y para que sus justas demandas de autonomía y libertad puedan canalizarse políticamente.

3. Paradigma feminista: modernidad y *contrato sexual*.

La teoría feminista constituye un paradigma, conforma un marco interpretativo que permite visibilizar fenómenos relevantes que no han sido ni pertinentes ni significativos desde otras orientaciones teóricas. A tal fin, ha generado categorías analíticas que permiten explicar realidades no analizadas, como patriarcado, género, violencia sexual o doble jornada

Debido a que el colectivo femenino ha sido excluido sistemáticamente del espacio público y de la cultura el esfuerzo de recuperación de su memoria histórica supone un reto especial porque, de facto, hoy las mujeres no son sujetos de pleno derecho sino ciudadanas de segunda categoría, y su voz tiene menos peso que la de los varones, como Mary Beard, entre otras autoras, ha puesto de manifiesto.

Para poder comprender esta situación es preciso retrotrarse a la Modernidad, a las bases que fundamentan nuestras sociedades actuales. Conceptos como igualdad, autonomía o democracia fueron clave para dar luz a sociedades que se distanciaron del Antiguo Régimen y de los privilegios de nacimiento, declarando la razón universal y la capacidad de autonomía de los sujetos como ejes del orden social. Pero estas conceptualizaciones fueron ajenas a las mujeres, excluidas de la educación y la vida política. El *contrato social* sella la relación entre iguales para

¹³² Rosa COBO BEDIA (ed.): *La imaginación feminista, debates y transformaciones disciplinares*, Madrid, Catarata, 2019.

¹³³ Así, por ejemplo, acontecimientos de calado histórico, como *Séneca Falls*, 1848, no figuran en los manuales de historia, junto con otros acontecimientos coetáneos, como las revoluciones burguesas. Lo propio ocurre con el vacío en los programas de estudio con la épica del movimiento sufragista.

¹³⁴ El conocimiento y la cultura siguen lastrados por el peso del androcentrismo, o sea, la concepción según la cual el varón es la equivalencia de lo “humano” quedando el sexo femenino invisibilizado e infravalorado.

¹³⁵ Alicia MIYARES: “Las trampas conceptuales de la reacción neoliberal: «relativismo», «elección», «diversidad» e «identidad». *Revista europea de derechos fundamentales*, 29, (2017), pp. 117-132

organizar la sociedad, pero sólo entre varones. Categorías políticas fundamentales en nuestras sociedades como ciudadanía o democracia nacieron lastradas por el peso del sistema patriarcal y los sesgos ideológicos del androcentrismo. Así, por debajo del contrato social y como soporte del mismo, se estableció el *contrato sexual*¹³⁶ que supedita a las mujeres: éstas no disfrutarían de la consideración de sujeto, no tendrían autonomía, no podrían ser propietarias... y por tanto no formarían parte de la esfera pública; su ámbito de actuación sería la domesticidad y las tareas reproductivas. Por el *contrato sexual* los varones objetivan y se reparten a las mujeres a través de dos instituciones: matrimonio y prostitución.

Por consiguiente, debemos ser conscientes de que las formaciones políticas que conocemos, tanto las liberales como las socialdemócratas, mantienen un déficit de legitimidad importante si no abordan de forma eficaz la jerarquización entre varones y mujeres¹³⁷. Conceptos como sujeto, ciudadanía o democracia deberán redefinirse: eso implicará la necesaria erradicación de discursos y prácticas que atentan contra la dignidad, la autonomía y la libertad de la mitad de la población¹³⁸. Sin duda, ha habido cambios relevantes en las últimas décadas en cuanto a consecución de derechos de las mujeres (voto, propiedad, autonomía, filiación, educación, etc.) sin embargo, soportes básicos del patriarcado siguen obstaculizando el camino de las mujeres hacia la consecución de la igualdad real. La cosificación de aquellas es uno de esos escollos legitimado y normalizado a través de la publicidad, de la cultura de masas, del discurso pornográfico y el sistema prostitucional¹³⁹.

Pero para contestar cualquier sistema de poder, sea desde el ámbito educativo o desde la sociedad, es preciso conocer su genealogía, identificar los dispositivos en que se sustenta, saber las injusticias que produce, tomar conciencia de su ilegitimidad. Por esa razón, los análisis feministas que explican la lógica de ese sistema primordial de dominio y las formas en las que se ha impugnado tanto en el pasado como en la actualidad son imprescindibles como ejercicio de memoria y de aprendizaje democrático.

4. Esclavitud y abolicionismo.

La teoría feminista propone la categoría “sistema prostitucional”¹⁴⁰ para comprender y visibilizar las estructuras de poder -económicas, institucionales, simbólicas - que subyacen al mercado sexual de mujeres para reproducir la desigualdad entre los sexos: aquel no sería posible sin la feminización de la pobreza o los prostituidores, incluyendo Estados proxenetas. El análisis genealógico revela una institución patriarcal sustentada en el reparto de mujeres, aquellas que no llegan a distribuirse a varones concretos a fin de que queden a merced de todos los que quieran tener acceso a ellas mediante una compensación.

El privilegio masculino de comprar mujeres, por tanto, va unido a la coacción de un sistema de poder, o sea: a falta de libertad y recursos materiales y simbólicos de las mujeres. Además del uso de la violencia, aquella se ha legitimado y legitima a través de cosmovisiones androcéntricas que conciben las mujeres como seres subalternos. Desde la fábula de Pandora a la de Eva la

¹³⁶ Carole PATEMAN: *El contrato sexual*. Barcelona, Anthropos, 1995.

¹³⁷ Alicia MIYARES: *Democracia feminista*, Madrid, Cátedra, 2003

¹³⁸ Rosa M. RODRÍGUEZ MAGDA (coord.): *Hacia el final de la prostitución. Abolicionismo y dignidad de las mujeres*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2022.

¹³⁹ Rosa COBO BEDIA: *La prostitución en el corazón del capitalismo*, Madrid, La Catarata, 2017.

¹⁴⁰ Laura NUÑO, Ana de MIGUEL (coord.): *Elementos para una teoría crítica del sistema prostitucional*, Granada, Comares, 2017.

misoginia se ha canalizado, y se encauza, a través de mitos, explicaciones religiosas, filosóficas o científicas. Múltiples relatos han justificado, y siguen legitimando, la subordinación y explotación de las mujeres en virtud de diferentes principios: su maldad *natural*, la insuficiencia de su ser (mero sexo, *varón mutilado*) la deformación psíquica, su debilidad mental, su degeneración o, últimamente, “la libertad de elegir”.

Históricamente se rastrea la presencia de la prostitución en las “sacerdotisas sagradas” que no podían negarse a ningún varón. En la misógina sociedad griega las mujeres prostituidas se reclutaban entre las esclavas y en el caso de Roma aquellas procedían de la población penal. En general, el estatus de las mujeres era comparable al de objetos: el *pater familias* podía prostituir o vender a las mujeres a su cargo, esposa, hijas, parientes o esclavas.

Con posterioridad, las posturas sobre la prostitución han oscilado entre la tolerancia y la prohibición: Agustín, Tomás de Aquino y otros padres de la iglesia consideraban necesaria su existencia para preservar a las “decentes” y dar cobertura a una libido masculina supuestamente incontrolable. Desde la Modernidad la filosofía y la ciencia reproducen los prejuicios sobre las mujeres sancionando su objetivación. Figuras destacadas, como S. Freud o J. Moebius, por ejemplo, identificaron como “natural” lo que no procedía sino de los condicionantes históricos que habían supeditado a las mujeres y “cientificaron” sin ambages su incapacidad para aportar ideas a la humanidad, promoviendo su control y señalando como patológica cualquier conducta que pudiera salirse del marco asignado. Entendieron, por tanto, que la prostitución formaba parte del “orden natural de las cosas”.

Con la revolución industrial y el desarrollo del capitalismo las diferencias y desigualdades entre clases sociales crecieron exponencialmente lo que conllevó un aumento de las mujeres sin recursos y, por tanto, de la prostitución: la institución se sanciona a sí misma y son las condiciones sociales las que se encargan de encaminar a las más necesitadas a la venta de sus cuerpos, *libremente*. En el contexto del patriarcado del XIX las posturas con respecto al mercado sexual de mujeres se enmarcan en la biopolítica social y el higienismo decimonónico, entre la tolerancia del prohibicionismo y el reglamentarismo conservador¹⁴¹, momento en el que la burguesía se dota de instrumentos de intervención y control de los espacios de sociabilidad urbana a través de dispositivos policiales, urbanísticos o sanitarios.

Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XIX con la eclosión de teorías y movimientos progresistas surgieron posiciones contrarias a la venta de seres humanos en diferentes frentes de reforma social. Liberales, socialistas, anarquistas o grupos religiosos fueron capaces de redefinir prácticas consideradas como injustas y lesivas no sólo para las mujeres sino para el conjunto social¹⁴².

El feminismo sufragista tuvo un papel relevante a la hora de deslegitimar el sistema prostitucional considerado una forma de violencia extrema de los hombres sobre las mujeres poniendo el foco de atención, por primera vez en la historia, en la situación de desigualdad estructural entre varones y mujeres así como la responsabilidad de los prostituidores¹⁴³. Se estableció un objetivo para el feminismo que aún sigue vigente: como la esclavitud, el sometimiento sexual de las mujeres debería ser también anulado.

¹⁴¹ Ver tabla 1, al final del texto.

¹⁴² Entre las figuras cabe destacar a J. Stuart Mill, Louis Mitchell, August Bebel, F. Engels, Clara Zetkin, Flora Tristán, A. Kollontai, etc.

¹⁴³ Ana de MIGUEL, Eva PALOMO CERMEÑO: “Los inicios de la lucha feminista contra la prostitución, políticas de redefinición y políticas activistas en el sufragismo inglés”, *Brocar*, 35, (2011), pp. 315-334.

Josephine Butler¹⁴⁴ fue una de sus adalides más conocidas: como muchas feministas, había formado parte de las luchas antiesclavistas hecho que permitió a diferentes colectivos feministas reflexionar sobre su propia situación de sometimiento y desarrollar formas de organización propias. El feminismo fue capaz de poner en primer plano el tema de la sexualidad, impugnar la doble moral que regía la sociedad victoriana, denunciar la “trata de blancas” para alimentar el sistema y enfrentarse a las leyes que se promulgaron sobre enfermedades contagiosas que atentaban contra la dignidad de las mujeres: “estas leyes otorgaban a los hombres, magistrados, policías y médicos, el control sobre el cuerpo de las mujeres, en aras de una supuesta mejora de la salud pública”¹⁴⁵. A partir de estas normas que pretendían regular estatalmente la prostitución en Inglaterra, las mujeres podían ser detenidas, acusadas de ejercer la prostitución, consideradas culpables, encarceladas...etc. Mientras, la sociedad invisibilizaba y exculpaba a los prostituidores. Gracias a todas las luchas feministas para impugnar el “sentido común” que, lejos de deslegitimar el sistema de sojuzgamiento femenino se limitaba a considerar el control de salud de la *materia prima*, las leyes fueron finalmente rechazadas en 1886.

En España, país en el que el feminismo apenas tuvo relevancia en el XIX, fueron importantes figuras como Concepción Arenal, que se hizo eco de las luchas e ideas de J. Butler, escritoras como Emilia Pardo Bazán y diferentes agrupaciones, como masones, protestantes o republicanos (aunque *la cuestión de la mujer* no fue considerado de primer orden entre estos grupos). Más tarde, habría que destacar también el protagonismo de diferentes políticas, como Clara Campoamor o mujeres anarquistas, *Mujeres Libres*, que comprendieron la explotación sexual de las mujeres como una dimensión más de su dependencia económica de los varones.

Dado que el fenómeno de la prostitución afectaba a diferentes naciones, se coordinaron esfuerzos entre países para elaborar instrumentos legales internacionales en contra de la trata y mercantilización de seres humanos, como El Acuerdo Internacional de 18 de mayo de 1904 y el Convenio Internacional de París de 1910, los primeros pactos multilaterales en la materia. La culminación de todo el trabajo de la comunidad internacional se produjo en el Convenio para la Represión de la Trata de Personas y la Explotación de la Prostitución Ajena, adoptado por la Asamblea de Naciones Unidas en su resolución 317 (IV) de 2 de diciembre de 1949, que España no ratifica hasta 1962.

5. Abolicionismo y II República.

En la España del siglo XIX y principios del XX, lastrada por la oligarquía, el caciquismo y la iglesia, el lugar de las mujeres era la vida privada, primaba el modelo de “el ángel del hogar”. La situación cambió en los años veinte con el auge de movimientos organizados. La II República declaró la igualdad jurídica de varones y mujeres y estas consiguieron derechos como el voto, el divorcio o el aborto (en Cataluña). La abolición de la prostitución forma parte de una visión más justa de la sociedad y un deseo por marchar al compás de las tendencias abolicionistas.

Los preparativos antes del Decreto abolicionista de junio de 1935 comenzaron a principios de la República, momento en el que se puso en marcha un trato más humano a las mujeres y se suprime el impuesto sobre la prostitución (Decreto 1932). Anteriormente se había anulado (junio de 1931) el Real Patronato de la Trata de Blancas que se consideraba obsoleto y se crea en

¹⁴⁴ Eva PALOMO CERMEÑO: “Josephine Butler y el movimiento abolicionista de la prostitución”, en Laura NUÑO, A de MIGUEL, (coord.), *Elementos para una teoría crítica del sistema prostitucional*, Granada, Comares, 2017, pp. 241-251

¹⁴⁵ Ana de MIGUEL, Eva PALOMO CERMEÑO: “Los inicios de la lucha feminista... p. 324

septiembre el Patronato de Protección de la Mujer. A lo largo de 1932 hubo debates importantes en las Cortes sobre el tema de la abolición de la prostitución en los que intervinieron parlamentarios como Rico Avelló, César Juarros, Clara Campoamor o Sanchez Covisa.

En esos debates se asumieron ideas feministas: básicamente, se argüía que el reglamentarismo atentaba contra la dignidad humana, destacando la doble vara de medir, ya que mientras se discriminaba a las mujeres, los varones se veían libres de responsabilidad alguna. La reglamentación, se apuntó, afectaba, sobre todo, a las mujeres con pocos recursos y propiciaba el machismo y la corrupción de médicos y policías que obtenían ganancias. El argumento médico-sanitario de los reglamentaristas fue duramente deslegitimado porque no evitaba contagio¹⁴⁶. No se olvidó en las discusiones la necesidad de una educación sexual sana para la población. En definitiva, la España republicana asumía posiciones modernas, lo esperado de un país que procuraba ponerse a la altura de los de su entorno. En este contexto, se dicta el Decreto abolicionista de 28 junio de 1935

La norma se tramitó con carácter de urgencia y fue firmada por Ministro de Trabajo, Sanidad y Asistencia Social (de la CEDA). Se trató de un decreto que contenía elementos de carácter abolicionista: como la proclamación de igualdad del hombre y mujer y la declaración de que la prostitución no se reconoce “como medio lícito de vida”; se prohibió la publicidad que pudiera favorecer el comercio sexual o se propuso extender una amplia cultura sexual entre la ciudadanía. Pero había otros puntos que recordaban el reglamentarismo, como el sometimiento de las mujeres a revisiones médicas, vigilancia o tratamientos; también se abogaba por la hospitalización y tratamiento forzoso en caso de contagio; se proponía la vigilancia de personas consideradas sospechosas, etc. Ante esta doble perspectiva del texto, feministas, socialistas y comunistas mostraron su desacuerdo. Por todo ello, el gobierno emitió una nueva orden el 11 de julio atemperando las medidas, estableciendo requisitos procedimentales que dieran garantías a las revisiones o se derogaban las inscripciones de las prostitutas y reconocimientos médicos. Como ocurría en otros países, “la lucha antivenérea será el objetivo prioritario de este decreto republicano que establecía reglas técnicas, sanitarias y médicas para el tratamiento de las enfermedades venéreas”¹⁴⁷. En definitiva, se conformó un “abolicionismo no puro o mixto”. Sin embargo, es importante destacar que, aunque la norma podría haber sido más contundente, se abrió un rumbo para caminar hacia la igualdad, un viaje que la sublevación militar truncaría.

La dictadura, como régimen clericalmilitarista y patriarcal, *supuso para las mujeres un gran retroceso pues eliminó, amén de los derechos conquistados, las esperanzas de emancipación e igualdad que la República inauguró. Para el Régimen las mujeres eran santas o putas y, desde la doble moral, instauró en España un sistema (Decreto de 27 de marzo de 1941) que, aunque consideró lícita la prostitución en las “casas de tolerancia” criminalizó la no controlada. La victoria fascista supuso el aplastamiento de cualquier forma de disidencia: la población desafecta que no fue eliminada o se exilió quedó aniquilada económicamente. El dominio patriarcal siempre reserva a las mujeres sin medios la posibilidad de ser prostitutas para sobrevivir, así, en la España franquista las vencidas formaron parte de su cantera*¹⁴⁸.

¹⁴⁶ El tema del control sanitario sobre las mujeres prostitutas sigue siendo esgrimido actualmente por las posturas regulacionistas. Otra concomitancia actual con el siglo XIX es que no se solicita ese control sobre los puteros.

¹⁴⁷ Mercedes RIVAS ARJONA: “El abolicionismo prostitucional en la II República española, una breve experiencia”, en Laura NUÑO, A de MIGUEL, (coord.), *Elementos para una teoría crítica del sistema prostitucional*, Granada, Comares, 2017, pp. 251-260, p. 255

¹⁴⁸ Nuria NÚÑEZ DÍAZ-BALART: *Mujeres caídas. Prostitutas legales y clandestinas en el franquismo*, Madrid, Oberón, 2003.

6. El mercado de mujeres en la racionalidad neoliberal

Sustentado en los logros de las sufragistas, el movimiento feminista de la segunda mitad del siglo XX fue fundamental tanto intelectual como políticamente porque fue capaz de elaborar categorías analíticas para explicar el sistema de dominio de los varones y llevar a la agenda política las vindicaciones de las mujeres. Fue también sustancial que feministas y teóricas analizaran la específica violencia sexual que los varones ejercen sobre las mujeres o que reflexionaran sobre cómo la distribución del trabajo en función de los sexos o la existencia de instituciones y normas impiden a las mujeres el acceso a recursos materiales y simbólicos dificultando el logro de su autonomía y libertad. Se puso en evidencia, en definitiva, que esta estructura de poder, el patriarcado, propiciaba y propicia, de facto, la dependencia de las mujeres funcionando como “fábrica de putas” alimentada mediante la trata.

Desafortunadamente, nuestro país no fue consciente ni de la memoria republicana ni de los avances teóricos y políticos del feminismo de los años 60 del XX hasta la muerte del dictador. En España la dictadura suprimió los “centros de tolerancia” en 1956 (Decretos Marzo y Abril), sin embargo, la realidad no varió sustancialmente porque el mercado de mujeres se toleró bajo otras formas y en ámbitos variados y, aplicando normas como la Ley de peligrosidad social, las mujeres prostituídas seguían siendo perseguidas.

La transición democrática abrió vías para construir una sociedad basada en el reconocimiento de derechos constitucionales y humanos (como dignidad, libre desarrollo de la personalidad, integridad física y moral) incompatible con el mercado de mujeres. Hay que señalar que en la línea de elaboración de instrumentos jurídicos internacionales, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las mujeres, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979, simboliza el pacto legislativo internacional para el desarrollo de los derechos de las mujeres; aquella proclamó, siguiendo la senda abolicionista iniciada décadas atrás, la obligación de los Estados de tomar medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para suprimir todas las formas de trata y explotación en la prostitución de las mujeres y niñas. España ratifica el acuerdo en 1983.

Sin embargo, ni el reconocimiento de derechos humanos ni la firma de acuerdos internacionales han impedido una política contradictoria en un país que pasó en un lapso corto de tiempo de la represión general de la dictadura, en la que se estigmatizaba la relación sexual, al (neo)liberalismo y al relativismo cultural que banaliza la violencia sexual o la entiende como síntoma de libertad. Podemos comprobar que la jerarquización sexual, aunque con discursos y dispositivos diferentes, se legitima tanto desde regímenes democráticos como totalitarios. Así, el PSOE modificó el Código Penal en 1995 despenalizando el proxenetismo coercitivo, hecho que propició un aumento exponencial de la “industria prostitucional” y el “turismo sexual”¹⁴⁹. De tal forma que desde principios del siglo XXI el lobby proxeneta viene desplegando una actividad eficaz¹⁵⁰ para blanquear ideológicamente la trata y la prostitución proponiéndola como “trabajo”. En 2007, partiendo, a nuestro entender, de la falsa dicotomía trata /prostitución, se puso en marcha un Plan Integral de Lucha contra la Trata¹⁵¹ como resultado de un intento de regularizarla en nuestro país.

¹⁴⁹ Pilar AGUILAR CARRASCO (coord.): *Debate prostitución, 18 voces abolicionistas*, Cáceres, La Moderna, 2017.

¹⁵⁰ Mabel LOZANO: *El proxeneta, la historia real sobre el negocio de la prostitución*, Barcelona, Alrevés, 2017

¹⁵¹ ESPAÑA CORTES GENERALES: *Informe de la ponencia sobre prostitución en nuestro país (154/9)*, Madrid, 2007

En la actualidad totalcapitalista existe una potente “industria” global que prostituye y trafica mujeres y niñas, principalmente, que se produce en un triple marco de dominio: el capitalista, el patriarcal y el neocolonial, dado que las mujeres sin recursos del Sur Global, a menudo objeto de un continuum de violencias, son las víctimas del negocio criminal, se desarrolle éste en el tercio rico del planeta por la demanda del Norte o en los dos tercios empobrecidos a través de lo que se conoce como “turismo sexual”¹⁵². Como se ha indicado, a lo largo de la historia no han faltado dispositivos para reproducir la subordinación y explotación de las mujeres: la práctica social y el

Tabla 1. Modelos políticos. Elaboración propia a partir de diversas fuentes.

Modelo	Marco político	Marco ideológico	Elementos del sistema prostitucional	Repercusiones sociales, políticas, culturales...
<p>Reglamentación Regulacionismo</p> <p>PP Bajos, 2000 Alemania, 2002 N. Zelanda, 2003...</p>	<p>Capitalismo Posmodernidad</p> <p>Se considera inevitable, su existencia histórica lo avala. Se concibe como un negocio</p> <p>Objetivo: legitimar jurídicamente.</p>	<p>Se concibe como un intercambio: sexo/ dinero.</p> <p>Base ideológica: -Derecha: “libre elección”, “derecho a decidir” sobre el propio cuerpo. -Posturas posmodernas: práctica “transgresora”; “empodera” a mujeres prostituidas</p> <p>La regulación, en teoría, sirve para plantear “derechos laborales” de mujeres prostituidas.</p>	<p>Controla a mujeres prostituidas, acota espacios, normativiza prácticas. Reglamenta medidas higiene (objetivo: asegurar <i>calidad</i> del producto)</p> <p>No penaliza ni a puteros ni a proxenetas.</p> <p>Utiliza neolengua: <i>trabajo sexual</i> (explotación sexual), <i>empresarios</i> (macarras) <i>clientela</i> (puteros)...Las mujeres prostituidas siguen estigmatizadas</p>	<p>Mercantiliza el cuerpo de mujeres y niñas y justifica la violencia contra ellas Reproduce desigualdad entre varones y mujeres Conculca derechos humanos <i>Blanquea</i> actividad delictiva de proxenetas y tratantes de seres humanos Expande la trata y la demanda No mejora la vida de las mujeres prostituidas Legitima la idea de que las mujeres están al servicio de los varones</p>
<p>Prohibicionismo. “Tolerancia”</p> <p>Se asocia con “alegalidad”. Común a diversas formas en mayoría de Estados, p.e., franquismo.</p>	<p>Tradicionalismo, conservadurismo. Religiones (catolicismo) Responde a “doble moral” Se considera inevitable. Tolera una actividad que no es legal.</p> <p>Objetivo: mantener fuera de la ley</p>	<p>Se asocia a inmoralidad: naturaleza pecadora o patológica de las mujeres</p> <p>Es inevitable: pulsión sexual masculina, una sexualidad no controlable...</p>	<p>Las mujeres prostituidas son estigmatizadas Penaliza a las mujeres en prostitución Disocia su ejercicio: espacio público / prostíbulos. Invisibiliza (justifica) a prostituidores</p>	<p>Mercantiliza el cuerpo de mujeres y niñas y justifica la violencia contra ellas No favorece condiciones de vida de mujeres prostituidas. Reproduce la desigualdad entre varones y mujeres Conculca derechos humanos Incentiva la trata de seres humanos Legitima la idea de que las mujeres están al servicio de los varones</p>
<p>Abolicionismo</p> <p>Suecia, 1999 Noruega, 2009 Islandia, 2009 Irlanda Norte, 2015 Francia, 2016 Israel, 2018...</p>	<p>Feminismo</p> <p>Aboga por un mundo sin violencia sexista</p> <p>Objetivo: Abolición del sistema prostitucional y de las condiciones que lo propician</p>	<p>Una forma extrema de violencia sexual contra mujeres. Clave del sistema de dominio del patriarcado. Causa y consecuencia de desigualdad estructural entre varones/mujeres No puede ser un <i>trabajo</i>: destruye física y psíquicamente a las mujeres.</p>	<p>-Protegen y aportan opciones y asistencia integral (sanitarias, educativas, inserción social, etc.) a mujeres prostituidas. Objetivos: -acabar con la “demanda”, desmontar roles sexuales- -sensibilizar, educar a puteros y a la población en general. -Responsabiliza de sus delitos a proxenetas, macarras, tratantes y puteros. -Busca un marco global para eliminar la trata y el proxenetismo en el mundo.</p>	<p>Respeto Derechos Humanos Apuesta por el cambio social: como la esclavitud, la esclavitud sexual de las mujeres debe abolirse. Trabaja por la igualdad entre varones y mujeres Promueve sociedades democráticas, con autonomía de varones y mujeres. Propone una sexualidad libre de poder y violencia Contribuye a la construcción de una ciudadanía del 100%</p>

¹⁵² Rosa COBO BEDIA: *La prostitución en el corazón....* 2017.

discurso se refrendan mutuamente. En la actualidad, la razón neoliberal subraya la “libertad de elegir” o el “consentimiento” invisibilizando el poder patriarcal de cosificar y violar a las mujeres en un contexto de desafección crítica, de individualismo narcisista, de ausencia, en definitiva, de utopías políticas y de valores colectivos de emancipación social. Los deseos del consumidor, aunque conculquen derechos humanos, priman sobre principios como dignidad o justicia social.

Desde finales del siglo pasado, tras arduas luchas feministas, en Suecia se dictó en 1999 una ley abolicionista que ha sido referente para muchos países, como Noruega, Islandia, Irlanda del Norte o Francia. Su fundamento: la consideración de la prostitución como un sistema de violencia extrema contra las mujeres e incompatible, por tanto, con el respeto a la dignidad humana y con sociedades basadas en la igualdad entre los sexos; estas normas ponen el foco de atención en las estructuras de poder y en los prostituidores: persigue el proxenetismo y responsabiliza y castiga la demanda. Además, proponen medidas integrales para las personas prostituidas y para educar y sensibilizar a la población en general.

En España, desde hace décadas el feminismo viene organizando diferentes frentes, por ejemplo, desde la Plataforma Abolicionista de la Prostitución ([PAP](#)) para concienciar a los poderes públicos y a la sociedad de la barbarie prostitucional. En 2020 la PAP presentó al gobierno de España una ley transversal, la Ley Orgánica Abolicionista del Sistema Prostitucional, cuyos principios se basan en las normas suecas y francesas. España, que ha suscrito la mayoría de los acuerdos citados, tiene la obligación ineludible de respeto y aplicación de la normativa abolicionista internacional.

7. Memoria y feminismo: hacia sociedades más justas.

En conclusión, recuperar las experiencias de las mujeres contra la violencia sexual a lo largo de la historia nos permite evidenciar su clara posición de sujeto histórico y, al mismo tiempo, reflexionar sobre cómo podemos construir sociedades democráticas en el siglo XXI. Porque, a tenor de los cambios habidos en países occidentales en los que varones y mujeres son jurídicamente iguales cabría preguntarse ¿por qué existe una potente “industria prostitucional”, ¿por qué en un contexto de libertad un porcentaje no desdeñable de varones recurre a estas prácticas de sometimiento?

Desde la perspectiva feminista esa violencia tiene que ver con la persistencia de estructuras económicas, políticas y culturales de desigualdad entre los sexos que siguen colocando a las mujeres en inferioridad ante el mercado de trabajo o el acceso a todo tipo de recursos. Esta realidad material de subordinación se ve refrendada por producciones simbólicas que siguen cosificando a las mujeres y legitimando, de facto, el terrorismo que se ejerce sobre ellas¹⁵³. Por tanto, la igualdad formal entre varones y mujeres resulta insuficiente si tanto las condiciones materiales como los procesos de socialización continúan reproduciendo discursos y prácticas machistas que avalan la subalternidad del colectivo femenino.

Cabe concluir que la educación de la memoria desde una racionalidad crítica y situada puede constituir un medio fundamental para identificar e impugnar relaciones de poder que impiden el desarrollo de convivencias en igualdad. Por tanto, el deber de memoria necesita sujetos políticos capaces de cuestionar la hegemónica razón patriarcal, tecnocrática y neoliberal.

¹⁵³ Kathleen BARRY: *La esclavitud sexual de la mujer*, Barcelona, La Sal, 1988. Rosa COBO BEDIA: *La prostitución en el corazón...*2017. Kajsa EKIS EKMAN: *El ser y la mercancía, prostitución, vientres de alquiler y disociación*. Barcelona, Bellaterra, 2017. Rosa COBO BEDIA: *Pornografía: el placer del poder*, Barcelona, Ediciones B, 2020.

Experiencia didáctica.

Itinerarios de lectura: la construcción de la identidad nacional desde la perspectiva del culto al héroe

Mirta Elizabeth Pricoli Pla

Resumen

La experiencia didáctica surge de la realización de un curso destinado a docentes de todos los niveles educativos interesados en la promoción de la lectura en las escuelas. La actividad comprendía la elaboración de un itinerario de lecturas, seleccionando el tema y los textos (clásicos, ensayos, novelas, cuentos, etc.) luego, las producciones fueron compartidas en un foro y se propuso un debate en formato de Zoom.

Con esta selección, se buscó trabajar la construcción de la identidad nacional, desde la perspectiva del culto al héroe, a través de relatos oficiales y sus respectivas controversias, de las mistificaciones y de la construcción de la memoria colectiva, la apropiación por parte del Estado y del rol de la escuela en la transmisión de la memoria histórica, también, trazando algunas líneas con la contemporaneidad, en relación a determinados sucesos de violencia que atravesaron el siglo XX.

Al material seleccionado para esta experiencia se suman, también, aportes significativos en torno a la memoria, historia y memoria colectiva desarrollados en la obra *“Elogio de Historia en tiempo de Memoria”* del autor Santos Juliá (2010) en su recorrido por los periodos de la guerra civil española, el franquismo y la transición a la democracia.

Palabras clave: identidad nacional- memoria colectiva- historia- Escuela- Estado

Construcción de la experiencia

El bagaje de textos que forma parte de nuestra historia personal, de nuestras subjetividades, de nuestras propias experiencias, habilita el diálogo, la discusión, la interpelación, el intercambio, al compartir lecturas con una comunidad interesada por la promoción y práctica de la lectura.

En ese sentido, el tema a abordar encierra múltiples miradas, no solo desde lo académico sino también, desde lo social, político y cultural: la construcción de la identidad nacional, dentro de un marco de culto litúrgico y de apropiación por parte del Estado y de transmisión en el rol de la Escuela.

A partir de esa construcción del héroe nacional por excelencia, distintos autores han aportado sus miradas en torno al prócer y a la identidad nacional, autores seleccionados para este recorrido de géneros literarios.

En *Narrar a San Martín*, el autor desarrolla un estudio minucioso de relatos tradicionalistas/oficiales basados en la figura del prócer y en los modos de construcción del héroe nacional: Padre de la Patria, elemento fundante de la identidad nacional. Un recorrido historiográfico a través de las miradas de referentes de la época como Domingo F. Sarmiento y Bartolomé Mitre.

La secuencia de partidas y regresos del héroe a la que apela el autor está emparentada con el sentimiento de pertenencia, con esa alternancia por la que San Martín “vuelve la espalda a su patria o vuelve la vista a su patria”¹⁵⁴ España será su lugar de formación militar, Chile y Perú sus destinos de libertad americana y Francia su exilio y muerte.

Esa duplicidad es retomada por Sarmiento para desentrañar la imagen del General

La mirada de Mitre aplica la misma duplicidad y desde un relato ligado a su lugar de nacimiento, Mapuey (Corrientes) su infancia, la influencia del mundo indígena y esa ambivalencia que suscita el salvajismo y la turbación, por un lado, y los modos de integración y convivencia, por otro; lo criollo también está presente en la figura del prócer, más allá de la influencia hispánica asociada a su familia y educación.

Por su parte, Ricardo Rojas, va a realizar importantes cambios en los paradigmas historiográficos tradicionales, aportando una mirada inclusiva e integradora y eliminando los conflictos en torno a la identidad nacional. Con *El Santo de la espada*¹⁵⁵ el autor identifica al personaje central narrando la vida del General San Martín a través de la reformulación de la argentinidad, conciliando el componente español y el indígena y de qué manera el prócer encaja en su proyecto nacionalista e integrador. De esta manera, remarca su hispanofilia tomando el recurso de los orígenes familiares y de su formación militar, produciéndose nuevamente esta duplicidad a la que apelaban Sarmiento y Mitre: dos patrias, dos madres y dos fraternidades, dicotomía que Rojas pretende derribar a través de la conciliación y de las distintas posturas que identificaron a su personaje.

154 Martín KOHAN: *Narrar a San Martín*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2005 pp. 105-106 desde su fisonomía, en los saberes del cuerpo, esa impronta argentina, esa forma de llevar la patria en el dominio del caballo y en alternancia con el héroe desterrado, sin patria.

155 Ricardo ROJAS: *El Santo de la Espada*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1950

*El Informe de Brodie*¹⁵⁶ es un compilado de once cuentos y entre los que se encuentra *Guayaquil*. El cuento revive una reunión secreta que mantuvo el Gral. San Martín con Bolívar, dos próceres hispanoamericanos, controvertidos, tal vez en disputa y en la que uno de ellos se impuso.

El tema se centra en la rivalidad que mantienen dos historiadores argentinos por debelar el enigma de la famosa entrevista, un enfrentamiento (como en *Guayaquil*) entre uno, forjado en la historia académica, la de los libros y documentos, y el otro, con la historia en la sangre, con la historia de sus antepasados, la de la identidad nacional

Y los instrumentos de liturgia conmemorativa como la *Marcha de San Lorenzo*¹⁵⁷ participan como forma de representación (duelo, celebración, gloria) como parte de un proceso de construcción de una identidad, de una memoria colectiva, en la que se exalta la gesta heroica del prócer de la Patria y que ha trascendido en el tiempo hasta convertirse en himno identitario de la Nación, himno que es apropiado también, por las escuelas y que es entonado por estudiantes, docentes y padres en distintos festejos patrios.

Pero la mistificación del prócer heroico y fundacional de la identidad puede contraponerse, por ejemplo, con un clásico de la literatura universal, el *Quijote*¹⁵⁸ y que invita a releerlo una y otra vez. Un viejo hidalgo, devorador de libros de aventuras, que sale a los caminos en busca de sueños. En él se construye la figura de un caballero, desmitificado, con historias de aventuras imaginarias, montado en su caballo, desprovisto de soldados y ejércitos y acompañado de Sancho, su escudero.

Este itinerario de lecturas, estas narrativas, están atravesadas por las miradas y las formas en que se construye la figura del prócer, héroe, guerrero simbólico, místico, imaginario, y la trascendencia que adquiere a lo largo del tiempo.

De esta manera, pasado y memoria como herramientas fundamentales en la construcción de ciudadanía, de identidad nacional, se enlazan en el presente, se apartan de la figura del prócer y transitan otras temporalidades y otras espacialidades, con otros protagonistas y otras construcciones discursivas.

Historia, memoria y memoria colectiva: Construcciones de identidades en la Modernidad

Así, este breve recorrido de géneros literarios en torno a la construcción de la identidad nacional determinada por los próceres/héroes implica, de alguna manera, la búsqueda de una legitimación en el presente. Reivindicar el papel de la Historia conlleva un ejercicio político, ideológico, cultural y social, una construcción de memoria histórica y que muchas veces viene acompañada de ciertos relatos cargados de ese pasado de gloria.

Y si la historiografía clásica decimonónica sentó las bases para la edificación del *panteón de bronce*, liderado por San Martín, el siglo XX vendrá a inaugurar nuevas manifestaciones y reivindicaciones patrióticas, desde las prácticas de poder y las transmisiones educativas.

¹⁵⁶ Jorge Luis BORGES: *El informe de Brodie*, Buenos Aires, Emece Editores, 1970

¹⁵⁷ Compuesta en violín en 1901 por el músico afrodescendiente Cayetano Silva (uruguayo) y en 1908 Carlos Benielli le incorporó la letra. Recuperado de internet (<https://sanmartiniano.cultura.gob.ar/noticia/el-origen-la-de-marcha-de-san-lorenzo/>)

¹⁵⁸ Miguel de CERVANTES: *Don Quijote de la Mancha*, Edición del IV Centenario, Real Academia Española Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, Alfaguara, 2004

En ese sentido, resultan significativos y valiosos los aportes en materia de historia, memoria histórica, colectiva y cultural que realiza Santos Juliá en su obra “*Elogio de Historia en tiempo de Memoria*” (2010) El autor busca recuperar la memoria histórica indagando en la etapa de la Guerra Civil española, en las prácticas políticas del pasado, en el uso de la memoria para la construcción de identidades colectivas; *una memoria que cotiza en alza* desde fines del siglo XX y que se refuerza en el milenio actual, un culto a la memoria con efecto mundial: *la memoria en los museos*, para los franceses o la *manía preservacionista* de los ingleses¹⁵⁹

Retomando el carácter de *cotización* de la memoria, ésta, adquiere mayor significación con la globalización y las cuestiones de identidad. El ejemplo más contundente que nos aporta Juliá es el del *Holocausto judío* y su efecto en la conciencia ciudadana, principalmente en las comunidades de Estados Unidos y Europa. En ese sentido, la puesta en marcha de distintos mecanismos de difusión, como la transmisión de una miniserie (Holocausto, 1978, NBC y 1979 en la tv americana) y la creación de un *Museo del Holocausto* en Washington evidencia el grado de influencia política que adquirió aquel acontecimiento y la apertura de procesos judiciales sobre hechos del pasado: *La industria del Holocausto* hacía efecto en la memoria social y se potenciaba en los años siguientes.

Así, la liturgia de la Memoria conforma una procesión de prácticas políticas que desde el Estado busca concientizar sobre ese pasado. Celebraciones, judicializaciones, construcción de relatos a través de prácticas de transmisión en las escuelas (preservar y visualizar) y en los espacios académicos, es decir, una expansión de la memoria social.

Para el caso de España, Juliá cuestiona determinadas prácticas políticas sobre la *Memoria Histórica*, tildándolas de pactistas y de una amnesia generalizada que intentaron imponer parlamentarios, periodistas, académicos e instituciones. La práctica político-judicial de los sucesos de 1936, y que con el alegato de *Reconocimiento y Reparación de las víctimas*, se recalificaron los asesinatos y ejecuciones como desapariciones forzadas. Esto trae a colación la idéntica calificación penal (2008) sobre la muerte del poeta García Lorca (en 1936) como muestra de un *dislate judicial* o impostura política.

Con el auge de la Historia Cultural y las políticas de identidad, el pasado se concibe como un abanico de acontecimientos al servicio de la construcción del presente. Con el postulado *Memoria Colectiva*, Astrid Erll conjuga la *bizzword*¹⁶⁰ como algo que *zumba* en los distintos ámbitos sociales (academias, medios de comunicación, espacios políticos, en las artes) para hablar de modos de rememoración en la cultura y de referirnos al pasado: mito, historia política, rememoración familiar, generacional, etc., dicho en otras palabras: La Historia ya no concebida como conocimiento del pasado y sustituida por una nueva memoria cultural.

Este historiador por azar (así se define el propio Juliá) inicia su recorrido indagando en las corrientes socialistas, comunistas y marxistas europeas para sumergirse en la *República, Socialismo y Comunismo* españoles de los años 30 marcando una influencia determinante en su campo de estudio: La República Española y la Guerra Civil.

Y Juliá clausura así una experiencia con nuevas posibilidades de documentar, donde *Rememoración e Historia* se unen para comprender aquel pasado reciente de Guerra Civil y Dictadura y donde palpita un interés social en aumento, un pluralismo ideológico, un periodo de intersubjetividad para la comprensión e interpretación de aquella, nuestra historia reciente y con

¹⁵⁹ Santos JULIA: *Elogio de Historia en tiempo de Memoria*, Ediciones de Historia S. A., Madrid, 2010

¹⁶⁰ Santos JULIA: *Por la autonomía de la Historia, Claves de Razón Práctica*, 207 (2010) pág. 8

la participación de nuevos historiadores españoles como Manuel Lara, y extranjeros, un encuentro de diálogo entre historiadores que posibilitaba un amplio debate en la diversidad.

De esta manera, Juliá nos deja en claro su inclinación por esa Historia Social de España, por ese *pasado reciente* y que lo coloca en la disyuntiva entre Historia y Memoria (ésta, como problema de las últimas décadas) que viene a profundizarse con la *barbarie* en la modernidad: los genocidios y el camino por el reconocimiento estatal y social, delineado por el afán de acomodar, en algunos casos, el relato a la conveniencia del poder.

Estos lineamientos trazados entre historia y memoria resultan significativos para el caso argentino, a propósito de los sucesos de terrorismo de Estado durante la última dictadura militar (1976-1983) En este sentido, la condena de un pasado doloroso y traumático vendrá acompañada de discursos, tanto políticos como escolares y académicos, profundizados en el proceso de transición hacia la Democracia y adquiriendo mayor relevancia y compromiso durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner (2003-2015)

La efeméride del 24 de marzo, convertida en el *Día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia*, viene a instaurar una serie de políticas estatales y oficiales sobre la memoria, sobre el pasado reciente, traducidas en legislaciones sobre los Derechos Humanos y en su enseñanza, a través de la proliferación de materiales educativos, capacitaciones y visitas a los espacios de la Memoria. Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se hicieron visibles los contrastes en materia de Derechos Humanos, desde lo discursivo y desde la práctica, tildándolo, en algunos casos, de negociacionista y reivindicador de la pasada Dictadura Militar.

La escuela como herramienta de transmisión: Historia con memoria

De esta manera, la escuela y lo que significa la enseñanza de la Historia, se convierte en el vehículo y el espacio donde se configuran distintas prácticas pedagógicas para abordar el pasado en sus diversas dimensiones.

Recuperando la experiencia didáctica sobre el recorrido de géneros literarios en torno a las miradas y construcciones sobre el prócer como parte de la identidad nacional, resulta interesante observar, a grandes rasgos, cómo se han tratado las conmemoraciones en torno al Bicentenario de la Revolución de Mayo (1810-2010) y al Bicentenario de la Independencia (1816-2016)

Al respecto, la celebración del primer Bicentenario, bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, fue acompañada de editoriales, ensayos, libros ilustrativos, artistas, intelectuales, actores, ex presidentes y presidentes extranjeros como invitados, un Museo (el del Bicentenario, propiamente dicho) actos escolares, académicos, etc. y, una liturgia de festejos con una sobresaliente ornamentación y oralidad. El fervor popular era visible en cada rincón del país con innumerables actos civiles como protagonistas.

Y los próceres no estuvieron exentos de los festejos sino que, sus figuras fueron exaltadas, reivindicadas y posicionadas en los primeros planos (El General San Martín y Manuel Belgrano) Por supuesto, el discurso político e ideológico del momento reavivó las críticas y cuestionamientos, no solo por el carácter de *apropiación del pasado*, para algunos, con fines personales, sino también, por el tono, para otros, de *imposición*, de mandato. Y las tensiones en la Argentina del 2010 se embarcaron en una disputa en torno a lo nacional, lo histórico, lo político y lo social¹⁶¹

¹⁶¹ Carlos NUSCH, Bruno PERCIVALE: “El bicentenario argentino como territorio en disputa”, *Analecta política*, 6-10 (2016) pp. 67-91, esp. pp. 89

La contracara del *Bicentenario popular* fue la llamativa austeridad en los festejos del Bicentenario de la Independencia en el 2016, bajo la presidencia de Mauricio Macri. El rasgo distintivo de la celebración estuvo marcado por la presencia de militares, protagonistas de múltiples desfiles. Esta participación dejó en claro la postura, reconocimiento y enfoque, es decir, una visión y una apropiación del componente histórico desprovisto de simbolismo litúrgico y participativo e investido de un carácter netamente figurativo: la emblemática presencia militar.

Se plantean así distintos interrogantes en cuanto a los significados del discurso histórico, al uso del pasado para explicar el presente, al discurso político y sus intenciones, al querer otorgarle un sentido y marca propia a ese pasado por sobre los anteriores.

La diferenciación en cuanto a la forma de apropiación del hecho histórico conduce a indagar en sus significados desde la enseñanza de la Historia en las escuelas. El siglo XIX se caracterizó por una enseñanza enfocada en la reconstrucción del pasado apoyada en la exaltación de batallas, héroes y figuras destacadas del ámbito nacional, una versión oficialista (encabezada por Bartolomé Mitre) de la historiografía.

Nuevas perspectivas y dotadas de nuevas herramientas para la investigación surgen a partir del siglo XX (como la Historia Social) para contraponer y romper con la teoría independentista durante los sucesos revolucionarios mencionados, para empezar a hablar de intenciones netamente de poder dentro del territorio colonial¹⁶².

Hoy, con la renovación de los documentos curriculares, se aspira a una enseñanza de la Historia más allá de los emblemas, los recorridos fácticos y la ritualidad conmemorativa, para construir una ciudadanía democrática y política con capacidad tanto reflexiva como crítica y emocional, abordando la complejidad de los procesos históricos desde una dimensión social, que involucre distintos actores y espacios.

Conclusiones

Y este itinerario de lecturas, este recorrido por distintos géneros, se presenta como un ejercicio reflexivo, una propuesta didáctica que podrá ser desarrollada y aplicada transversalmente con otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales.

Con la construcción de la identidad nacional como tema abordado en esta oportunidad, se pretende visualizar algunos aspectos relacionados con el culto al héroe patrio, como las conmemoraciones, la liturgia, la enseñanza de la Historia y su vínculo con la Memoria Histórica y colectiva trazando líneas con el pasado reciente. En ese sentido, la recuperación de sucesos de violencia estatal y política como los producidos en la última Dictadura Cívico militar en la República Argentina (1976-1983) y los de la guerra civil española enunciados por Santos Julia, aportan distintas miradas en torno a la recuperación de un pasado doloroso, como una categoría distintiva de la transición hacia la Democracia.

Por otro lado, el *no olvidar*, que *el pasado no pase*, puede tornarse como imposición, como un *deber* de la Memoria¹⁶³, una capitalización por parte del Estado para el ejercicio y aplicación de sus programas. Una proliferación de políticas memorísticas en tono universal, una necesidad de

¹⁶² Nicolás KOGAN: “El Bicentenario en las escuelas: continuidades, cambios y desafíos de la historia enseñada”, Primera Época, 23-9 (2015) (<https://www.centrocultural.coop/revista/23/el-bicentenario-en-las-escuelas-continuidades-cambios-y-desafios-de-la-historia-ensenada>)

¹⁶³ Jorge ROLLAND: “Deberes de memoria en las escuelas: una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19 (2020) pp. 1-88, esp. pág. 79

concientización y aceptación por parte de la sociedad que traspasa las fronteras interdisciplinarias del conocimiento histórico, sobrevalorando a algunos y desplazando a otros, en cuanto a hechos y relatos.

En los modos de apropiación de determinados procesos históricos relatados anteriormente se identificaron distintas posturas en torno a la construcción de la identidad, desde la Historia, la Memoria y la Memoria Colectiva, distintos mecanismos y circuitos de difusión y transmisión. En ese sentido, la escuela adquiere un protagonismo trascendental, como vehículo, como espacio para el estudio de los hechos históricos.

Esta iniciativa, como experiencia didáctica, pretende construir puentes con otras disciplinas como Educación Cívica/ciudadana, Sociología, Literatura. Una actividad no solo para promover la lectura, analizando e intercambiando géneros literarios, autores/autoras, interpelando, debatiendo, reflexionando, sino que también, busca construir una ciudadanía crítica y pensante. Abordar la enseñanza de la Historia más allá de lo fáctico y la ritualidad conmemorativa para habilitar otras dimensiones, otras perspectivas, desde lo social, lo espacial, lo conflictivo y desde la diversidad participativa.

La equiviolenencia como inhibidor didáctico y legitimador del golpismo franquista. Pautas para la relatoría

Modesto Arjona

La violencia en sí misma concita el rechazo general de la gente, pues no deja de ser la manifestación más irracional del ser humano y la apuesta por una resolución de los problemas basada en la razón de la fuerza, y no en la fuerza de la razón. Sobre este principio general de condenar cualquier tipo de violencia se asienta el buenismo cómplice de querer pasar página sobre lo ocurrido en España en torno a la Guerra Civil. Hay una tendencia muy acendrada en el ciudadano medio de que mejor no tocar ese tema porque todavía hay muchas heridas abiertas y que en los dos bandos hubo desmanes y tropelías.

La violencia fue una de las características definitorias del primerio tercio del siglo XX en España. Tanto en el reinado de Alfonso XIII, con la Semana Trágica y el golpe de Estado de Primo de Rivera, como especialmente en el II bienio de la República, especialmente los hechos de Asturias de 1934, se observaron episodios importantes de violencia. España era, y es, un país con una deficiente industrialización (acúñese el término si no lo está); un sistema parlamentario aún incipiente, debido a los convulsos orígenes decimonónicos, y una bipolarización social acumulada desde la noche de los tiempos. Con esos mimbres era complicado ahormar un sistema político que evitara una Guerra Civil.

El término equiviolenencia que acuña Ricardo Robledo en 2011 alude al intento de los revisionistas, en este caso del Rey Reguillo, de demostrar que durante la República hubo una espiral de violencia tal que abocó irremediamente a este país a una Guerra Civil.

En esta comunicación se trabaja el término “equiviolenencia” desde un punto de vista comparativo (pretensión no explícita pero sí implícita en el argumentario revisionista) y ya es momento de poner sobre la mesa que, en un contexto de gran conflictividad social como el que vive España en estos momentos, el golpe de Estado de julio de 1936 adquiere, por su naturaleza y consecuencias, la consideración de violencia generativa; y toda la que se produjo como reacción a ese quebrantamiento del orden democráticamente establecido, se puede denominar violencia reactiva. Pretender equiparar ambas violencias, algo no explícito, pero sí subyacente en los principios del revisionismo histórico, juega a favor de legitimar un golpe de Estado cuyo fracaso abocó a este país a una cruenta Guerra Civil y a unas consecuencias de largo alcance cuyos efectos llegan hasta nuestros días.

Los trabajos de Fernando Hernández Sánchez, Carlos Fuertes Muñoz y Enrique J. Díez Gutiérrez, entre otros, demuestran cómo el trabajo que se hace en las aulas de Secundaria y Bachillerato sobre el primer tercio del siglo XX en España, presenta grandes deficiencias tanto en el escaso tiempo dedicado como en la metodología implementada. La II República y la Guerra Civil se abordan como una secuencia de culpabilidad y de causa-

efecto, de forma que la primera conduce indefectiblemente a la segunda. Ciertamente es que ambos períodos son violentos, lo que ocurre es que, a rebufo de la violencia en la etapa republicana, se cuela la generada a raíz del golpe de Estado, cuando a todas luces esa equiparación no aguanta el mínimo análisis de contraste si nos atenemos a su naturaleza y consecuencias.

Equiparar la conflictividad social de la Asturias del 34, reprimida dicho sea de paso con inusitada violencia, con el golpe de Estado del 36 es sencillamente imposible, porque son episodios tan distintos que solo se puede pretender hacerlo bajo el inconfesable propósito de legitimar la dictadura del general Franco. Es lícito condenar cualquier tipo de violencia, pero eso no implica asumir que todas las violencias son iguales, porque no lo son.

Uno de los propósitos, ya explicitado en el título de esta comunicación, es denunciar el efecto inhibitorio que tiene esa perversa equiparación en el ámbito educativo. En general, los profesores de Historia, cada uno con sus circunstancias personales y en contextos y ambientes de coerción diferentes, vienen a sucumbir ante esa presión “sociológica” que desde la ciudadanía reclama mirar para otro lado. El tema implica tomar partido y la verdad es que no lo tenemos fácil, porque entre el compartido rechazo a la violencia como concepto, la reclamada imparcialidad de la que debe hacer gala todo profesor de Historia que se precie de serlo, y las facilidades que ofrecen los libros de texto para eludir esa responsabilidad, lo cierto es que el tiempo que deberíamos dedicar a poner los puntos sobre las íes con frecuencia se dedica a honrar a María o a preparar el festival de fin de curso. Nada más lejos de mi intención que dudar de la profesionalidad de nadie, pero desde la experiencia personal de muchos años en las aulas y los foros compartidos al respecto en la formación profesional y en el ámbito académico universitario, no puedo más que expresar esa firme convicción.

Julián Casanova, referencia obligada para el análisis de lo ocurrido en todo el siglo XX tanto en España como en el contexto europeo (véase/léase una violencia indómita), ha señalado reiteradamente que el fracaso del golpe de Estado en julio de 1936 es lo que provoca la Guerra Civil española. Partiendo de esa premisa, pretender atribuir la misma responsabilidad al golpe de Estado de Franco que a los episodios de violencia de la etapa republicana, tiene dos consecuencias inmediatas: por un lado, minusvalorar lo que supone históricamente un golpe de Estado, ya que implica un cambio de sistema político y, en el caso que nos ocupa, que se desencadenara una Guerra Civil, y, por el otro, legitimar de alguna manera esa acción violenta contra el poder democráticamente instaurado al ser equiparada con cualquier otro episodio de violencia coyuntural. Llegados a este punto, es momento de concluir la comunicación con algunas observaciones dirigidas a plantear posibles soluciones aun problema endémico de la didáctica histórica en nuestro país. A saber:

1. Los conceptos de imparcialidad y objetividad, tan vinculados al quehacer de un buen profesor de historia, en ningún caso eximen al docente del compromiso ético de defender los valores inherentes a un Estado social y democrático de Derecho tales como la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.
2. Es obligación irrenunciable de cualquier profesor de Historia que se precie de serlo, proclamar el rechazo más absoluto a cualquier tipo de violencia; pero también lo es explicar que no todas las violencias son iguales y que las violencias “generativas” han de asumir una mayor cuota de responsabilidad en el devenir histórico de los pueblos.
3. La solución no va a llegar de ninguna directriz europea, ni del Ministerio de Educación, ni de los libros de texto de las diferentes editoriales. La solución a este problema está en el

compromiso ético de todos y cada uno de los profesores de Historia que cada día se presentan ante sus alumnos.

4. Todavía, en este país, permanecen volteados en las cunetas demasiados cadáveres de la represión franquista, como para solventarlo todo con un apresurada y superficial lectura de cualquier libro de texto y así poder cumplir el programa curricular. Menos libros de texto y más compromiso ético docente.

Observación final: esta comunicación únicamente está avalada por treinta y cinco años de experiencia docente, la mitad de ellos impartiendo la asignatura de Historia en Secundaria; la formación derivada de la licenciatura en Humanidades y los estudios del Máster Interuniversitario de Historia Contemporánea cursado en la Universidad de Zaragoza.

Las violaciones de los derechos humanos en las lavanderías de la Magdalena: iniciativas para la recuperación la memoria histórica en la enseñanza secundaria irlandesa

Roldán Jimeno Aranguren

Resumen – Abstract

Más de 10.000 jóvenes irlandesas, en su mayoría madres solteras, fueron recluidas y forzadas a trabajar en condiciones esclavas en los asilos de las lavanderías de la Magdalena y otros centros religiosos entre 1922 y 1996. Tras una introducción explicativa de esta realidad, se expondrán las iniciativas que en la República de Irlanda se han venido desarrollando en los últimos años tendentes a recuperar esa memoria histórica y los materiales didácticos producidos para su utilización en la educación secundaria, surgidos de colectivos dedicados a la memoria histórica (Justice for Magdalens), y otros vinculados a instituciones universitarias, como los que buscan realizar un archivo de testimonios orales, desarrollados desde el University College de Dublín y el Waterford Institute of Technology. Analizaremos, además, un programa piloto desarrollado en la Clínica legal del Irish Centre for Human Rights (National University of Ireland, Galway) para trabajar la memoria histórica irlandesa en la enseñanza secundaria, apuntando, como reflexión final, las dificultades que tiene su implementación en unos centros educativos mayormente vinculados a la Iglesia católica.

Palabras clave – Key words: Lavanderías de la Magdalena. Derechos de las mujeres. República de Irlanda. Memoria histórica. Educación secundaria.

1. Introducción

En la República de Irlanda se han venido desarrollando desde los primeros años dos mil diferentes iniciativas encaminadas a recuperar la memoria histórica de las lavanderías de la Magdalena – nombre evocador de la figura bíblica de María Magdalena–, donde vivían y trabajaban recluidas las mujeres “descarriadas” que, rechazadas por sus propias familias, fueron internadas en esos centros regentados por órdenes religiosas¹⁶⁴. En esta comunicación, tras repasar sucintamente las iniciativas de recuperación de la memoria histórica en torno a estos centros de confinamiento, explicaremos los recursos didácticos dirigidos al alumnado de enseñanza secundaria elaborados por asociaciones memorialistas y expondremos el único programa educativo existente.

Las mujeres de las lavanderías de la Magdalena se vieron privadas de libertad por tener hijos fuera del matrimonio, ser prostitutas, ser víctimas de una violación, o, sencillamente, por cualquier causa por las que se les considerase en “peligro moral”. En el caso de las madres solteras, cuando tenían el bebé, se las separaba del recién nacido, que era entregado en adopción¹⁶⁵. En los casos de las hijas que por la razón que fuera no habían sido dadas en adopción y cumplían diecisiete años, ingresaban en las casas de la Magdalena para expiar los pecados de sus madres¹⁶⁶.

Estas instituciones se mantuvieron gracias a la complicidad de la Iglesia, el Estado y la sociedad¹⁶⁷. En concreto, las monjas que gestionaban las casas para madres solteras desarrollaban su labor en connivencia con el Estado y con la Iglesia católica. La gestión de las casas fue confiada a las Hermanas de la Misericordia (*Sisters of Mercy*), las Hermanas de Nuestra Señora de la de la Caridad (*Sisters of Our Lady of Charity*), las Hermanas de la Caridad (*Sisters of Charity*) y las Hermanas del Buen Pastor (*Good Shepherd Sister*)¹⁶⁸. Por su parte, la sociedad irlandesa consideraba que aquellas muchachas constituían una amenaza pública, y justificaba su reclusión como una medida necesaria para la propia seguridad de la sociedad, pues esas jóvenes, fuera de los muros de las casas de la Magdalena, constituían un peligro moral.

Las lavanderías de la Magdalena no fueron exclusivas de Irlanda, pero fue aquí donde se mantuvieron durante más tiempo, pues las mujeres seguían ingresando en estos centros durante la década de los ochenta. La última casa cerró sus puertas el 25 de septiembre de 1996, cuando todavía vivían allí entre 40 y 50 mujeres, que, liberadas, se mostraron incapaces de afrontar una nueva vida fuera de aquellos muros. La crisis de la institución había comenzado en los años setenta, cuando algunas casas

¹⁶⁴ Rebecca Lea McCARTHY: *Origins of the Magdalene laundries: An analytical history*, Jefferson, McFarland & Company, 2010.

¹⁶⁵ Roldán JIMENO ARANGUREN: “Sustracción de niños y adopciones irregulares en la República de Irlanda”, en Soledad BARBER y Roldán JIMENO (eds.), *Niños desaparecidos, mujeres silenciadas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2017, pp. 349-395.

¹⁶⁶ Cf: María LUDDY: “Unmarried Mothers in Ireland, 1880-1973”, *Women’s History Review*, 20/1 (2011), pp. 109-120.

¹⁶⁷ Leanne McCORMACK: “*Angels who have lost their way: the work of rescue and refuge homes*”, *Regulating sexuality: Women in twentieth-century Northern Ireland*, Manchester, Manchester University Press, 2009, pp. 37-78; Claire McGETTRICK et al.: *Ireland and the Magdalene laundries: A Campaign for Justice*, London, I. B. Tauris, 2021, pp. 5, 14, 31-32, 37, 46, 55, 66, 114, 135-136, 189.

¹⁶⁸ Claire McGETTRICK et al.: *Ireland...*, pp. 16, 17, 110, 131, 134.

comenzaron a cerrarse debido al uso generalizado de las lavadoras mecánicas, a lo que se unió el debilitamiento del poder que ejercía la Iglesia católica sobre la sociedad irlandesa¹⁶⁹.

A modo de un primer acercamiento al tema, procede realizar una somera evolución histórica de la institución¹⁷⁰. El primer centro fue fundado en 1758 en Whitechapel (Inglaterra), establecimiento que sirvió de modelo para la creación de otro similar en Irlanda en el año 1765. Durante la segunda mitad del siglo XVIII se fueron abriendo nuevos establecimientos en las islas británicas y en el XIX se extendieron también por América del Norte. La primera casa de la Magdalena irlandesa, la fundada en Dublín en 1765, se destinó a mujeres protestantes. El primer centro católico se abrió en Cork en 1809, y pocos años después fueron surgiendo otros hogares por toda la isla. Se ha calculado que unas 30.000 jóvenes irlandesas fueron internadas en estos establecimientos entre los siglos XIX y XX, de las cuales, más de 10.000, fueron ingresadas en el período de la independencia de Irlanda, a partir de 1922.

Estas instituciones habían surgido como refugio temporal para prostitutas y mujeres que habían “perdido la gracia de Dios”, pero, con los años, acabaron convirtiéndose en centros de reclusión de larga duración para prostitutas y madres solteras. Para comienzos del siglo XX la Iglesia católica había impuesto un régimen severo a aquellas mujeres, privándolas, de facto, de toda libertad¹⁷¹. A partir de esa centuria, las religiosas convirtieron las casas de la Magdalena en un lucrativo negocio de lavandería. Las mujeres sufrían un particular régimen de esclavitud¹⁷² y carecían del más elemental derecho a la educación¹⁷³, dedicando su tiempo a lavar la ropa que les enviaban de hoteles, universidades, prisiones y todo tipo de instituciones públicas y privadas. Trabajaban en jornadas entre ocho y diez horas al día, sin percibir retribución alguna, pues con aquella dedicación expiaban sus pecados.

La institución de las lavanderías de la Magdalena se consolidó y fortaleció a partir de diciembre de 1922, con el naciente Estado irlandés y con la Constitución irlandesa de 1937. La religión católica quedó consagrada como el elemento identitario principal del Estado. En este contexto, se enfatizó la figura de la mujer irlandesa como símbolo de virtud y pureza. La transgresión sexual y cualquier relación extramatrimonial eran severamente castigadas, por lo que las mujeres impuras y sus criaturas debían ser ocultadas. Así las cosas, el Estado irlandés y la Iglesia católica reforzaron la institución de las Magdalenas, institucionalizando un sistema que servía para retirar a esas personas de la vergüenza pública¹⁷⁴.

¹⁶⁹ Frances FINNEGAN: *Do Penance or Perish: A Study of Magdalene Asylums in Ireland*. Piltown, Kilkenny, Congrave Press, 2001.

¹⁷⁰ Sobre lo que existe una extensa bibliografía, entre la que destacamos Maria LUDDY: *Women and Philanthropy in Nineteenth Century Ireland*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995; James M. SMITH: *Ireland's Magdalen Laundries and the Nation's Architecture of Containment*, Notre Dame, University of Notre Dame, 2007; Rebecca Lea McCARTHY: *The Origins...*; Jacinta PRUNTY: *The Monasteries, Magdalen Asylums and Reformatory Schools of Our Lady of Charity in Ireland, 1853-1973*, Dublin, Columba Press, 2017.

¹⁷¹ Frances FINNEGAN: *Do Penance...*

¹⁷² Las propias víctimas se refieren a su trabajo y forma de vida como propias de esclavas. *Vid.* Miguel Ángel BENÍTES-CASTRO y Encarnación HIDALGO-TENORIO: “*We Were Treated Very Badly, Treated Like Slaves: A Critical Metaphor Analysis of the Accounts of the Magdalene Laundries Victims*”, en Pilar VILLAR-ARGÁIZ (ed.), *Irishness on the Margins: Minority and Dissident Identities*, New York; London, Palgrave-Macmillan, 2018, pp. 101-127; Claire McGETTRICK *et al.*: *Ireland...*, pp. 4, 70, 79, 90, 92, 106.

¹⁷³ Claire McGETTRICK *et al.*: *Ireland...*, pp. 20, 33, 87, 125, 126, 129, 144.

¹⁷⁴ Clara FISCHER: “Gender, Nation, and the Politics of Shame: Magdalen Laundries and the Institutionalization of Feminine Transgression in Modern Ireland”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 41/4 (2016), pp. 821-843.

Al ingresar en esos centros, las jóvenes se veían despojadas de sus ropas y objetos personales, les cortaban el cabello y les cambiaban sus nombres de bautismo por nuevos nombres de santas católicas. Aquellas mujeres, retenidas en contra de su voluntad, quedaban anudadas a un severo régimen de trabajo, de oración y de descanso, y se les privaba de todo contacto con el mundo exterior. No podían leer libros ni periódicos, ni tener relación alguna con sus propias familias. Vivían sin esperanza y sufrían constantes castigos físicos y psicológicos. Muchas de las antiguas internas han descrito su experiencia como algo peor a un presidio, pues en las lavanderías de la Magdalena se negaban los mínimos derechos que rigen en las cárceles.

Aquellas mujeres estaban, además, sometidas a un trabajo esclavo, pues carecían de toda personalidad jurídica y de todo derecho laboral. La mayor parte de ellas desarrollaban las labores propias de las lavanderías, pero también trabajaban en las cocinas de aquellos centros, en los invernaderos, realizando rosarios y objetos religiosos, etc. El lucro obtenido por ese trabajo era percibido por el establecimiento y este, a su vez, obtenía una cantidad económica por parte del Estado irlandés para la manutención de las mujeres y sus hijos. Esta forma contemporánea de esclavitud fue coetánea a la aprobación de la Convención sobre la Esclavitud de 1926, tratado internacional que declaró ilegal esta práctica y creó un mecanismo internacional para su persecución¹⁷⁵. La Convención fue asumida por Naciones Unidas, que el 7 de septiembre de 1956 suscribió en Ginebra la *Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud*, con la que se extendió la prohibición y persecución acordadas en 1926 a determinadas conductas consideradas análogas o asimilables a la esclavitud. En concreto, entre las conductas y prácticas que establecía la Convención suplementaria, se incluía la obligación de abolir y perseguir estaba la entrega de un niño o joven menor de dieciocho años a otra persona por parte de los padres, uno de ellos o un tutor, mediante remuneración o sin ella, con el propósito de que esa persona persona lo explotase laboralmente¹⁷⁶. Esta Convención fue suscrita por Irlanda en 1961¹⁷⁷.

Algunas mujeres pasaron toda su vida encerradas tras los muros de los asilos de la Magdalena, viviendo allí hasta su muerte. Las que tuvieron la fortuna de salir, se enfrentaron a una nueva vida atormentada, marcada por los miedos y las incertidumbres, pues las monjas nunca les habían preparado para la vida extramural, a lo que hay que sumar el rechazo social que concitaban tanto en la sociedad como en sus propias familias. Por estas razones, la mayor parte de las que recobraron la libertad ocultaron su pasado, siendo frecuente que muchas huyeran a Gran Bretaña para comenzar una nueva vida¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Propuesto por la Sociedad de Naciones y firmado en Ginebra el 25 de septiembre de 1926, con entrada en vigor el 9 de marzo de 1927.

¹⁷⁶ Naciones Unidas. Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud. Adoptada por una Conferencia de Plenipotenciarios convocada por el Consejo Económico y Social en su resolución 608 (XXI), de 30 de abril de 1956. Artículo 1. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/supplementary-convention-abolition-slavery-slave-trade-and> (Esta y las demás referencias a páginas web contenidas en el presente estudio, han sido consultadas el 14 de septiembre de 2022).

¹⁷⁷ Protocol amending the Slavery Convention signed at Geneva on 25 September, 1926. Opened for Signature or Acceptance at New York, 7 December, 1953. *Irish Treaty Series*, No. 6 of 1961.

¹⁷⁸ Cfr. Erin COSTELLO WECKER: “Reclaiming Magdalenism or Washing Away Sin: Magdalen Laundries and the Rhetorics of Feminine Silence”, *Women's Studies*, 44-2 (2015), pp. 264-279.

2. La recuperación de la memoria histórica de los asilos de las Magdalena

No fue hasta los años noventa cuando en Irlanda comenzó a haber una cierta libertad para hablar de un tema que hasta entonces había estado marcado por el secreto y la vergüenza. El tabú fue roto en 1992 por la escritora Patricia Burke Brogan, autora de la obra teatral *Eclipsed*, con la que quiso contribuir a acabar con el estigma que pesaba sobre aquellos asilos. Narraba la dramática historia de unas jóvenes recluidas en las lavanderías de la Magdalena en los años sesenta, dando por primera vez voz, aunque fuera ficticia, a un colectivo hasta entonces silenciado y olvidado. Burke lo hacía con argumentos de autoridad, pues había trabajado en uno de esos centros en la década de los sesenta¹⁷⁹. Dos años después, en 1994, la cantautora Joni Mitchell compuso *The Magdalene Laundries*, convertida en la canción-protesta popular de las supervivientes de las lavanderías¹⁸⁰. Otra iniciativa a destacar fue el documental *Sex in a Cold Climate*, producido por Steve Humphries y emitido por Canal 4 en 1997, en el que se entrevistó a antiguas internas que dieron sus testimonios sobre el continuo abuso sexual, psicológico y físico que habían sufrido en los años en que estuvieron aisladas del mundo exterior¹⁸¹. Fue el primero de otros muchos documentales sobre el tema que han ido apareciendo desde entonces hasta hoy.

Pero lo que precipitó el surgimiento del movimiento memorialista en favor de las mujeres de las lavanderías fue la impactante película del escocés Peter Mullan, *Las Hermanas de la Magdalena* ('The Magdalene Sisters'), del año 2002, que difundió internacionalmente el drama vivido por aquellas mujeres. Este prestigioso director, tras una concienzuda investigación, narró cuatro vidas desesperanzadas, marcadas por el instinto de supervivencia y atenazadas por unas complicadas relaciones con las monjas carceleras en un centro de los alrededores de Dublín en 1964. La película tuvo una gran repercusión en las taquillas y recibió múltiples galardones, como el León de Oro de la Mostra de Venecia. Esta película de ficción, en lo que al objeto de este Congreso toca, constituye un recurso pedagógico de primer orden para la enseñanza secundaria e incluso universitaria, sirviendo para trabajar diversas cuestiones relativas a la vulneración de los derechos humanos, la responsabilidad de la Iglesia y del Estado en dichas vulneraciones, la condición jurídica de la mujer, la intolerancia religiosa, el silencio aquiescente de la sociedad, etc.¹⁸².

Las víctimas y diversos militantes de la memoria histórica se organizaron en 2003 en un movimiento con un nombre harto significativo: *Justicia para las Magdalenas* ('Justice for Magdalens', JFM)¹⁸³. Este colectivo nació con el objetivo memorialístico de fotografiar las tumbas de las Magdalenas y registrar los nombres de las personas que murieron en las lavanderías para poder honrarlas y recordarlas¹⁸⁴. Una vez fotografiadas las tumbas, los nombres

¹⁷⁹ Patricia Burke BROGAN: *Eclipsed*, Galway, Salmon Drama, 1994. *Vid.*, asimismo, la extensa entrevista realizada por Jessica FARLEY y Virginia GARNETT: "Un-Eclipsed: An Interview with Patricia Burke Brogan", *Irish Studies Review*, 18/3 (2010), pp. 347-357.

¹⁸⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=6DoAlathonQ>

¹⁸¹ <https://www.youtube.com/watch?v=12xTQAJdvdE>

¹⁸² *Cfr.* Wagner RAMÍREZ ARROYO: "La magia del celuloide: Las Hermanas de la Magdalena (The Magdalene Sisters)", *Historia y Sociedad. Boletín electrónico*. <https://www.historiauned.net/profesor/editar/761-la-magia-de-la-celuloide-las-hermanas-de-la-magdalena-the-magdalene-sisters> ; James M., SMITH: "The Magdalene Sisters: Evidence, Testimony... Action?", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 32-2 (2007), pp. 431-458; y Auxiliadora PÉREZ-VIDES: "Gender, Deviance and Institutional Violence in Ireland's Magdalene Laundries: An Analysis of Two Filmic Representations of Abuse", *Teaching against Violence: The Reassessing Toolbox*, Budapest, Central European University Press, 2013, pp. 77-92.

¹⁸³ *Cfr.* Clara FISCHER: "Gender...", pp. 821-843.

¹⁸⁴ Claire McGETTRICK *et al.*: *Ireland...*, pp. 3, 53, 60, 78-79, 81, 86, 110, 132, 152, 185, 187.

se introducían en bases de datos, vinculándolos con fotografías de las tumbas¹⁸⁵. Aquella labor, cada vez más compleja y ambiciosa –pues la investigación se amplió a archivos, todo tipo de registros, hemerotecas, etc.–, acabó registrando la identidad de 1663 mujeres que murieron en las instituciones de la Magdalena a partir de 1835¹⁸⁶. La labor de JFM fue incrementándose hasta convertirse en un potente instrumento para la denuncia pública y la presión a las instituciones. Sus actividades fueron sumando nuevas investigaciones¹⁸⁷, la formación de un Archivo sobre la historia oral de las Magdalenas¹⁸⁸, campañas de divulgación y denuncia¹⁸⁹, etc. Su página web es una magnífica compilación de recursos imprescindible para todo docente que quiera trabajar este tema con el estudiantado, especialmente en el apartado “Educational resources”¹⁹⁰. En concreto, contiene enlaces a las páginas web de la propia Justice for Magdalenes Research¹⁹¹, al Archivo de esta organización¹⁹², a la **Adoption Rights Alliance**¹⁹³ y al **Clann Project**¹⁹⁴; e **identifica pormenorizadamente las fuentes fundamentales para trabajar el tema en las aulas (hemeroteca; películas, documentales y obras literarias, informes jurídicos, enlaces a páginas web especializadas, etc.)**. Da cuenta, asimismo, de la campaña desarrollada entre **2009 y 2013 reivindicando justicia para las Magdalenas**¹⁹⁵.

La campaña *Justice for Magdalens* dio paso a las primeras iniciativas oficiales, inicialmente de carácter local, como la escultura que encargó el Ayuntamiento de Galway al escultor Mick Wilkins en honor a las mujeres de las Magdalenas de esa ciudad, inaugurada en 2009 en las cercanías de aquel establecimiento, y que representa a una angustiada y empobrecida mujer¹⁹⁶. La investigación de la Organización de Naciones Unidas desarrollada a partir de 2011 en torno a los abusos en los asilos de la Magdalena¹⁹⁷ precipitó la primera investigación desarrollada por la República de Irlanda. El Gobierno irlandés creó un Comité Interdepartamental para establecer los hechos de la implicación del Estado en las lavanderías de la Magdalena, con el fin de investigar los hechos y determinar el grado de interacción entre el Estado y las lavanderías. Lo encabezó un devoto católico, el senador Martin McAleese. El prolijo Informe de la Comisión, de

¹⁸⁵ <http://jfmresearch.com/home/map-of-magdalene-laundries-and-grave-locations>

¹⁸⁶ <http://jfmresearch.com/home/magdalene-names-project/>
y <https://www.magdalenelaundries.com/name.htm>

¹⁸⁷ <http://jfmresearch.com/>

¹⁸⁸ <http://jfmresearch.com/home/oralhistoryproject/archive/>

¹⁸⁹ Maeve O’ROUKE y James M. SMITH: “Ireland’s Magdalene Laundries: Confronting a History Not Yet in the Past”, en Alan HAYES y Máire MEAGHER (eds.), *A Century of Progress? Irish Women Reflect*, Dublin: Arlen House, 2016, pp. 107-134.

¹⁹⁰ <http://jfmresearch.com/educational-resources/>

¹⁹¹ <http://jfmresearch.com/>

¹⁹² <http://repository.wit.ie/JFMA/>

¹⁹³ <http://www.adoptionrightsalliance.com/>

¹⁹⁴ <http://clannproject.org/>

¹⁹⁵ <http://jfmresearch.com/home/jfm-political-campaign-2009-2013/> Vid. Maeve O’ROUKE: “The Justice for Magdalenes Campaign”, en Suzanne EGAN (ed.), *International Human Rights: Perspectives from Ireland*, London, Bloomsbury, 2015, pp. 145-168; James M. SMITH: “The Justice for Magdalenes Campaign”, en Carole HOLOHAN (ed.), *In Plain Sight: Responding to the Ferns, Ryan, Murphy and Cloyne Reports*, Dublin, Amnesty International Ireland, 2011.

¹⁹⁶ Kernan ANDREWS: “Statue to women of Magdalen Laundry to be unveiled on Sunday”, *Galway Advertiser*, 5 de marzo de 2009. <http://www.advertiser.ie/galway/article/9225/statue-to-women-of-magdalen-laundry-to-be-unveiled-on-sunday>

¹⁹⁷ <http://jfmresearch.com/home/restorative-justice/accountability/> Vid. Claire McGETTRICK et al.: *Ireland...*, 58, 61-64, 72-75, 78-79, 89-90, 92, 182.

un millar de folios, fue publicado en febrero de 2013¹⁹⁸. Su contenido fue polémico, pues, a pesar de la contundencia de las pruebas y de los testimonios de numerosas supervivientes que habían sufrido las violaciones de los derechos humanos, concluyó que no había ocurrido maltrato, castigo físico ni abuso sexual alguno en las lavanderías de las Magdalenas, y que el promedio de estancia de las mujeres en estos centros era tan solo de siete meses. Sostenía, asimismo, que las lavanderías nunca se beneficiaron económicamente. Lo que quedaba fuera de toda duda era la responsabilidad del Estado, pues la investigación descubrió que 2124 mujeres internadas en los asilos fueron enviadas por las propias autoridades¹⁹⁹.

Dos semanas después de publicarse el informe de Martin McAleese, el primer ministro irlandés, Enda Kenny, se disculpó públicamente el 19 de febrero de 2013 por el sufrimiento padecido por aquellas mujeres y por el papel que jugó el Estado en su reclusión²⁰⁰. La disculpa, para las víctimas supervivientes, llegaba tarde, pues estas llevaban años solicitando una disculpa oficial por parte del Estado²⁰¹. Kenny anunció un plan para compensar a las víctimas y nombró a un reputado juez retirado del Tribunal Superior y presidente de la Comisión de Reforma Legislativa, John Quirke, para formular recomendaciones sobre los criterios que deberían aplicarse en las ayudas que el Gobierno pudiera prestar en forma de justicia restaurativa²⁰². Quirke remitió su informe al ministro de Justicia, Igualdad y Defensa el 30 de mayo de 2013, y el Gobierno lo publicó el 26 de junio de 2013²⁰³. Haciendo suyo el contenido del Informe, el Gobierno irlandés se comprometió a pagar a las supervivientes de las lavanderías 35 millones de euros, con cantidades distintas dependiendo de la duración de la reclusión. Se les compensaría, además, con una ampliación de sus pensiones y prestaciones sanitarias, aspecto, este último, de especial relevancia, si atendemos a que en Irlanda predomina el sistema de Salud privado. Estas compensaciones se extenderían a unas 600 mujeres.

Las lagunas y distorsiones del Informe del Comité Interdepartamental y las primeras medidas del Gobierno²⁰⁴ motivaron que organizaciones como Justice for Magdalenes reemprendieran sus investigaciones a través del vaciado y análisis de fuentes hasta entonces poco exploradas como los registros electorales y los censos históricos, cuyos datos corregían y matizaban los datos oficiales.

Más allá de la cuantificación del fenómeno y de la identificación de las víctimas, se fueron desarrollando múltiples actos de recuperación de la memoria histórica de las Magdalenas a lo largo y ancho de la geografía irlandesa, en algunos casos con el apoyo del Estado y, en la mayor parte, a través de iniciativas que tuvieron un carácter más bien local. Entre todas las iniciativas desarrolladas destacamos, por su potencial pedagógico para su utilización con el estudiantado, los proyectos dedicados a recopilar la historia oral de las mujeres de las lavanderías. Descuella por su importancia el proyecto *Magdalene Institutions: Recording an Oral and Archival History*, dirigido por Katherine O'Donnell, directora del Centro de Estudios sobre la Mujer del University

¹⁹⁸ *Report of the Inter-Departmental Committee to establish the facts of State involvement with the Magdalen Laundries*, 2013. <https://www.justice.ie/en/JELR/Pages/MagdalenRpt2013>

¹⁹⁹ Claire McGETTRICK *et al.*: *Ireland...*, 1, 2, 4, 52, 54, 66, 85, 90, 93, 96, 104, 110, 128.

²⁰⁰ Su intervención en <https://www.youtube.com/watch?v=hOQy17ZpoH8>

²⁰¹ *Vid.* Sheila KILLIAN: “*For lack of accountability: The logic of the price in Ireland’s Magdalen Laundries*”, *Accounting, Organizations and Society*, 43 (2015), pp. 17-32.

²⁰² Claire McGETTRICK *et al.*: *Ireland...*, pp. 5-6, 127-131, 133-134, 136, 145, 149, 183, 186.

²⁰³ John QUIRKE: *Magdalen Commission Report*, mayo de 2013. <https://www.justice.ie/en/JELR/Pages/PB13000255>

²⁰⁴ *Cf.* James M. SMITH: “The Magdalene Sisters...”; Maeve O’ROURKE: “Ireland’s Magdalene Laundries and the State’s failure to protect”, *Hibernian Law Journal*, 10 (2011), pp. 200-237.

College de Dublín²⁰⁵. Este proyecto, que contó con una ayuda económica del Gobierno irlandés, se compuso de 97 entrevistas realizadas a personas relacionadas directa o indirectamente con estas instituciones, con el fin de que todo ese material sirviese de base para nuevos programas educativos, creaciones artísticas (documentales, películas, literatura y pintura) e iniciativas de política pública. Por su parte, el profesor Gordon Lynch y TrueTube colaboraron con este proyecto para producir materiales educativos dirigidos a estudiantes de dieciséis años y del curso denominado año transicional (*Transitional Year*)²⁰⁶. Otra iniciativa similar, aunque más modesta, fue el proyecto dirigido por Jennifer O'Mahoney, *The Waterford Memories Project*²⁰⁷ en el Waterford Institute of Technology. El campus donde radica este Instituto, adquirido en 1994, se erigió en el antiguo emplazamiento de un convento, una lavandería de la Magdalena y una escuela industrial. El proyecto consistió en recuperar y analizar las historias orales de quienes vivieron y trabajaron en el sistema de confinamiento coercitivo situado en el sureste de Irlanda, tanto de las lavanderías de la Magdalena como de las escuelas industriales. Uno de sus objetivos consistió en crear soportes educativos para su utilización en la enseñanza.

3. El programa piloto del Irish Centre for Human Rights para la recuperación de la memoria histórica en los centros de educación secundaria

A diferencia del Estado, la Iglesia católica no ha desarrollado acciones para indemnizar a las víctimas y tampoco ha pedido perdón por lo ocurrido. Tampoco se han abierto los archivos eclesiásticos relativos a las lavanderías de la Magdalena, impidiéndose su acceso a las víctimas y a los investigadores. Por ello, no es de extrañar que en la enseñanza secundaria irlandesa, cuya gestión corresponde mayormente a la Iglesia católica, no hayan surgido iniciativas para trabajar la memoria histórica de las mujeres de la Magdalena con el estudiantado. Este hecho no excluye la responsabilidad del Estado en esta inacción, pues es el Departamento de Educación, bajo el control del ministro de Educación, quien tiene el control general de la política, la financiación y la dirección de la enseñanza secundaria.

La única iniciativa planteada en el plano teórico pero no implementada todavía en la práctica, surgió en 2020, en la Clínica legal del prestigioso instituto universitario Irish Centre for Human Rights (ICHR), de la Universidad Nacional de Irlanda (NUI Galway). El proyecto *Educational Resources* ('Recursos educativos')²⁰⁸, dirigido por Maeve O'Rourke, fue desarrollado en el curso 2020-2021 por cinco estudiantes de posgrado de Derecho: Emily O'Reilly, Jessica Howard, Helen McDonagh, Sija Shen y Thomas Biggins. Actuaron de tutoras Mary Harney, víctima superviviente, y Fionna Fox, abogada activista de la memoria histórica, y contaron con la colaboración estrecha del Proyecto Clann. Desarrollaron, además, una mirada comparada, investigando políticas en torno a la memoria histórica en centros de madres solteras en Alemania, Canadá y Australia, aunque cabe apuntar que no existe ningún programa educativo de este tipo en otros países, a pesar de que en muchos de ellos existían instituciones análogas.

El plan de estudios nacional irlandés, en asignaturas tan relevantes como Historia, y Política y Sociedad, no incluye las graves vulneraciones de derechos humanos cometidas en estas instituciones irlandesas gestionadas por la Iglesia y apoyadas por el Estado. Intentando paliar esta carencia curricular, el principal objetivo del proyecto del ICHR resulta harto ambicioso: que

²⁰⁵ <http://www.magaleneorahistory.com/>

²⁰⁶ <http://jfmresearch.com/bookarchive/other-source-materials/>

²⁰⁷ <https://www.waterfordmemories.com/>

²⁰⁸ <http://openheartcitydublin.ie/resources/ara-law-clinic-group-project-2020-2021/>

el Estado irlandés incorpore los abusos históricos a la asignatura de Historia del plan de estudios del *Leaving Certificate*²⁰⁹, el equivalente a nuestra selectividad o EvAU. Este programa piloto está dirigido a todos los centros de secundaria de la República de Irlanda, con el fin de que puedan trabajar con el estudiantado –fundamentalmente el que se encuentra en el curso del año de transición– todo lo relativo a las violaciones de los derechos humanos sufridas en las lavanderías de la Magdalena, las escuelas industriales y las instituciones materno-infantiles.

Como ya hemos visto, algunos recursos educativos ya estaban disponibles en la página web de *Justice for Magdalenes Research*, acopio del que se benefició el programa del ICHR, incorporando, por su parte, nuevos materiales dirigidos a los profesores y estudiantes de secundaria. Estos materiales didácticos han sido creados con víctimas supervivientes, profesores de enseñanza secundaria, estudiantes, activistas y artistas. Los recursos educativos incluyen también una guía para profesores, presentaciones en PowerPoint como base para preparar las clases, un estudio de caso sobre las Magdalenas de Galway que puede servir de modelo para acometer estudios similares sobre otros establecimientos, guiones de lecciones sobre las violaciones de los derechos humanos que se produjeron en las instituciones, y diversos materiales sobre las tumbas sin identificar y sobre las obligaciones legales incumplidas por el Estado. También han producido un folleto dirigido al trabajo de los estudiantes. Estos recursos, todavía en fase de revisión, se publicarán en los sitios web del ICHR y del Open Heart City²¹⁰.

Los materiales del programa otorgan una importancia singular a los testimonios de las víctimas, pues, como los propios autores del estudio recordaron,

“Al escuchar a los supervivientes, nos dimos cuenta de la importancia de conmemorar los abusos que se produjeron en estas instituciones para garantizar su no repetición. Dado el importante papel que desempeña la educación en la preservación de la memoria histórica y en la prevención de las violaciones de los derechos humanos, creemos que los testimonios de los supervivientes deben enseñarse hoy en día en las aulas irlandesas”²¹¹.

En suma, este programa piloto busca trasladar a los estudiantes de secundaria la información básica sobre las experiencias de las víctimas; dotarles de herramientas para examinar el papel de la legislación de derechos humanos y las obligaciones del Estado en relación con los graves abusos perpetrados en las instituciones eclesiásticas; y ayudarles a explorar los derechos de las víctimas, incluyendo la reparación, el acceso a la justicia y las reformas para evitar la repetición²¹².

4. Una reflexión final moderadamente pesimista

Los contenidos sobre memoria histórica de las mujeres de las lavanderías de la Magdalena, todavía no implementados en la enseñanza secundaria, evidencian que queda mucho camino por recorrer en la República de Irlanda en cuanto a la construcción de una memoria democrática sustentada en un sólido armazón educativo. Existe un desfase evidente entre el copioso material didáctico preparado por los especialistas y la falta de su utilización en las aulas. Contamos, en efecto, con infinidad de recursos para ser utilizados por el profesorado, así como con un plan pedagógico piloto

²⁰⁹ <https://ionainstitute.ie/news-roundup/secondary-school-pupils-to-learn-about-mother-and-baby-homes/>

²¹⁰ <http://openheartcitydublin.ie/educational-archive/>

²¹¹ <https://www.advertiser.ie/galway/article/123256/nuig-law-postgrads-create-school-teaching-resources-on-irelands-institutional-abuses>

²¹² <http://openheartcitydublin.ie/pilot-programme/>

de indudable valor. Pero pesan, todavía, las reticencias de las direcciones de los centros educativos y del profesorado, mayormente alineados con la política marcada por la Iglesia católica en esta materia, como no podía ser de otra manera, debido al peso que esta institución ejerce sobre la mayoría de los institutos de segunda enseñanza, buena parte de ellos de propiedad eclesiástica. El programa piloto del ICHR todavía no se ha llevado a la práctica pero, si se desarrolla en un instituto católico, es muy probable que surja también la oposición de un sector de padres y madres. Otro escollo es la falta de un impulso gubernamental a este programa o de cualquier otro análogo que pudiera plantearse. El Ministerio de Educación no ha mostrado, hoy por hoy, interés alguno por incluir la memoria histórica irlandesa en los planes de estudio ni en el currículo del *Leaving Certificate*, como tampoco se ha mostrado interesado por impulsar un programa de formación específico al profesorado. La tarea de la memoria histórica en las aulas de enseñanza secundaria tendrá que ser un propósito a largo plazo. La sociedad irlandesa está cambiando, como lo demuestra, entre otros aspectos, el referéndum aprobatorio del matrimonio homosexual de mayo de 2015 o, en nuestro ámbito de la memoria histórica, la asunción de escándalos históricos protagonizados por la Iglesia católica relativos a la vulneración de los derechos humanos, entre los que se cuentan, además del de las lavanderías de la Magdalena, el masivo robo de bebés a las madres solteras para darlos en adopción o los miles de abusos sexuales a menores por parte del clero²¹³. Será cuestión de tiempo, quizás de una generación, que el programa del ICHR u otro parecido acabe siendo incluido en los planes de estudio.

²¹³ *Vid.* más ampliamente, Roldán JIMENO ARANGUREN: “Sustracción...”; e ID., “Los abusos del clero irlandés: recorrido histórico y balance jurídico”, en Mikel LIZARRAGA (coord.), *Abusos sexuales a menores en la Iglesia católica. Hacia la verdad, la justicia y la reparación desde Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2020, pp. 199-247.

La lección del “nunca más”: un proyecto sobre el contenido jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria

Rosa Ana Alija Fernández, Márcia Rodrigues Bertoldi, Águeda Menéndez Morro

Resumen

La educación en memoria es considerada una herramienta clave para garantizar la no repetición de graves violaciones de derechos humanos. Sin embargo, el contenido jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición por esta vía resulta aún muy vago. Analizando cuatro casos de estudio (Argentina, Brasil, Chile y España), este proyecto de investigación busca determinar el alcance jurídico de dicha obligación, evaluar su impacto preventivo en la práctica e identificar las estrategias didácticas que resultarían más adecuadas para lograr la prevención deseada, con vistas a proponer un modelo de política pública de educación en memoria capaz de satisfacer las exigencias normativas internacionales.

Palabras clave: Educación en memoria, garantías de no repetición, Argentina, España, Brasil, Chile.

A lo largo de las siguientes líneas se presenta el proyecto de investigación *La lección del “nunca más”*: una aproximación interdisciplinar al contenido y alcance jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria, financiado por el Institut Català Internacional per la Pau (ICI01521_00013/2021) y coordinado desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, con participación de investigadores y profesionales de diferentes disciplinas (Derecho, Educación, Antropología y Ciencias Políticas) procedentes de universidades y centros educativos españoles, brasileños, argentinos y chilenos, y del ámbito asociativo²¹⁴.

1. La educación en memoria: entre la garantía de no repetición y la reparación

Conceptualmente, el proyecto gira en torno a las garantías de no repetición (GNR), es decir: medidas orientadas a evitar futuros incumplimientos del Derecho internacional, de muy diversa naturaleza, pues virtualmente pueden consistir en cualquier cosa (siempre que no resulte abusiva), aunque las más habituales en la práctica internacional son la adopción/derogación/reforma de legislación o de medidas administrativas y las medidas de carácter institucional (relativas a la existencia, organización o funcionamiento de órganos del Estado). Cuando un Estado incumple una obligación internacional –y, por tanto, comete un hecho internacionalmente ilícito–, la principal consecuencia que surge para él es la obligación de reparar, en cualquier de sus tres formas –restitución (o, en su caso, compensación por equivalencia), indemnización o satisfacción (reparación moral)–. Además, en circunstancias excepcionales, tendría también la obligación de ofrecer GNR²¹⁵. Esas “circunstancias excepcionales” vienen en esencia delimitadas por la existencia de violaciones graves de normas imperativas de Derecho internacional, como ocurre cuando se lesionan de manera flagrante o sistemática derechos humanos fundamentales, prácticas que a su vez están tipificadas como crímenes internacionales (genocidio o crímenes contra la humanidad). Por tanto, cuando en el interior de un Estado se cometen atrocidades de esa naturaleza, bien por parte de las propias autoridades estatales, bien por parte de actores no estatales cuyo comportamiento no ha sido prevenido o reprimido por el Estado, surgiría para este la obligación de ofrecer GNR.

Sin embargo, la obligación de garantizar la no repetición de graves violaciones de derechos humanos es aún una norma en formación, por lo que es difícil establecer cuál es el contenido jurídico concreto que de dicha obligación se derivaría para los Estados en general y respecto de la educación en particular. Aun así, en julio de 2018, el Relator Especial de la ONU sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, en un esbozo

²¹⁴ Junto a las autoras, integran el equipo: Alfons Aragoneses, Isabel Alonso, Ricardo Gervasio Bastos Visser, Jordi Bonet Pérez, Francisco Bustos Bustos, Marcos Vinício Chein Feres, Enrique Javier Díez Gutiérrez, Marilina María Del Luján Ermini, Paula Elvira Espinosa, Jose Antonio Estévez Araújo, Antonio Giménez Merino, Joan Maria Girona, Jose Luis Gordillo Ferré, Natalia Herrera de Lima, Diego Higuera Rubio, Antonio Madrid Pérez, Joan Ramos Toledano, Gustavo Silveira Siqueira, Julia De Souza Rodrigues, Virginia Vecchioli, Alan Wruck Garcia Rangel.

²¹⁵ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (AGNU): *Responsabilidad del Estado por hechos internacionalmente ilícitos*, A/RES/56/83, de 12 de diciembre de 2001, anexo, art. 30.b).

preliminar de las que serían las principales esferas de interés de su mandato, incluyó el llevar a cabo un mayor desarrollo de la esfera de las GNR, para lo cual declaraba su intención de adoptar un enfoque “proactivo” que centrara la atención en los ámbitos con un mayor potencial de prevención, “especialmente en el terreno de la educación formal e informal”²¹⁶. Como el propio relator señalaba:

La educación desempeña una función importante en la sociedad al transmitir los conocimientos establecidos y una cultura compartida. En situaciones de transición después de conflictos o de regímenes autoritarios, la educación puede contribuir a la cohesión social y a la paz facilitando la transmisión de la memoria sobre acontecimientos pasados, haciendo participar a la sociedad —especialmente las generaciones más jóvenes— en un diálogo sobre esos acontecimientos, y promoviendo una cultura de derechos humanos y democracia²¹⁷.

El Derecho internacional de los derechos es el ámbito en el que las GNR han tenido más éxito, aunque en él parece haberse desdoblado la naturaleza de estas garantías, en particular tras su inclusión dentro de las formas de reparación recogidas en los *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones*²¹⁸ (en adelante, *Principios sobre Reparaciones*). Esta caracterización, sin embargo, plantea algunas cuestiones jurídicas relevantes, por ejemplo, si, como parte de su derecho a la reparación, las víctimas pueden reclamar jurídicamente GNR con determinados contenidos sustantivos (por ejemplo, que el Estado adopte una ley), o si, como es esperable en una medida de reparación, deben favorecer exclusivamente a las víctimas de violaciones de derechos humanos²¹⁹ —garantizando, por tanto, que no sufran nuevas violaciones— o su beneficiario es el conjunto de la sociedad. Esta dualidad se ha trasladado también a la educación en memoria.

2. Hacia una obligación jurídica internacional de educar en memoria, con dos fines: prevenir y reparar

Por *educación en memoria* se puede entender la incorporación en los currículos educativos del relato de las violaciones graves de derechos humanos experimentadas por un pueblo. En la práctica internacional se le otorga un carácter tanto preventivo como reparativo, además de conectarla con la dimensión colectiva del derecho a la verdad, concretada en la obligación del

²¹⁶ ONU: *Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, A/HRC/39/53, 25 de julio de 2018, párr. 45.

²¹⁷ *Ibid.*, párr. 46.

²¹⁸ AGNU: *Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones*, A/RES/60/147, de 16 de diciembre de 2005, anexo.

²¹⁹ ONU: *Informe del Relator Especial sobre la promoción de Informe del Relator Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*, A/69/518, 14 de octubre de 2014, párr. 61.

Estado de preservar la memoria²²⁰. Así ocurre en los *Principios sobre reparaciones*, tomados como marco general, que incluyen entre las posibles medidas de satisfacción (reparación moral) “la inclusión de una exposición precisa de las violaciones ocurridas en la enseñanza de las normas internacionales de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, así como en el material didáctico a todos los niveles”²²¹. En cambio, dentro de las posibles GNR a adoptar se menciona “la educación, de modo prioritario y permanente, de todos los sectores de la sociedad respecto de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario [...]”²²². Por tanto, el efecto preventivo propio de las GNR se atribuiría a la educación en derechos humanos con carácter general, mientras que la educación en memoria sería específicamente una forma de reparar a las víctimas, a la vez que contribuye a hacer efectivo el deber de memoria que incumbe al Estado.

Este planteamiento contrasta con el seguido en algunos instrumentos en relación con el recuerdo del Holocausto, respecto del cual sí se promueve la educación en memoria como una medida para prevenir su repetición²²³, o la prevención del genocidio²²⁴. En cambio, la dualidad entre lo reparativo y lo preventivo aparece de nuevo en relación con las atrocidades cometidas en el marco del colonialismo, la trata de esclavos, el *apartheid* y la discriminación racial. La Declaración de Durban, por ejemplo, afirma que “puede aprenderse de la historia, rememorándola, para evitar futuras tragedias”²²⁵, pero el documento arranca su apartado relativo a medidas de reparación (aunque el título también alude a medidas “de otra índole”) subrayando “la importancia y la necesidad [...] de enseñar los hechos y la verdad de la historia, las causas, la naturaleza y las consecuencias del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, a fin de llegar a conocer de manera amplia y objetiva las tragedias del pasado”²²⁶.

Así las cosas, la conclusión que se extrae es que la educación en memoria puede jugar un doble papel, como medida de reparación y como GNR. Que su dimensión sea más reparativa o preventiva vendrá marcada por la finalidad principal que se le pretenda atribuir. Por

²²⁰ Vid. ONU: *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*, E/CN.4/2005/102/Add.1, 8 de febrero de 2005, Principio 3, sobre “El deber de recordar”, en virtud del cual surgiría para el Estado la obligación de recordar las violaciones graves de derechos humanos, que requiere la adopción de medidas para, entre otras, facilitar el conocimiento de las violaciones cometidas. Dentro de esta segunda categoría –bastante vaga en cuanto a las medidas concretas a llevar a cabo, que no se concretan en el resto de los principios– tendría cabida la educación en memoria, que se conectaría entonces con el derecho a la verdad. Ahora bien, también podría constituir una posible GNR sobre la base del Principio 35: “El Estado deberá adoptar medidas adecuadas para que las víctimas no puedan volver a ser objeto de violaciones de sus derechos. Con ese fin, los Estados deben emprender reformas institucionales y otras medidas necesarias para [...] *promover y mantener una cultura de respeto de los derechos humanos*”.

²²¹ AGNU: *Principios y directrices...*, Principio 22.h).

²²² *Ibid.*, Principio 23.e), enlazando con el Principio 35 mencionado *supra* (nota 6).

²²³ Por ejemplo, AGNU: *Recordación del Holocausto*, A/RES/60/7, de 1 de noviembre de 2005, párr. 2; COMITÉ DE MINISTROS (CONSEJO DE EUROPA) (CM-COE): *Passing on remembrance of the Holocaust and preventing crimes against humanity*, CM/Rec(2022)5, de 17 de marzo de 2022.

²²⁴ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS-ONU (CDH): *Prevención del genocidio*, A/HRC/RES/43/29, 22 de junio de 2020, párr. 26.

²²⁵ ONU: *Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban, 31 de agosto a 8 de septiembre de 2001*, A/CONF.189/12, Declaración, párr. 57. También con un enfoque preventivo AGNU: *Celebración del bicentenario de la abolición de la trata transatlántica de esclavos*, A/RES/61/19, de 28 de noviembre de 2006, párr. 2.

²²⁶ ONU: *Informe de la Conferencia...*, Declaración, párr. 98. También con un enfoque reparativo SUBCOMISIÓN DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS-ONU: *Reconocimiento de la responsabilidad y reparaciones por las violaciones manifiestas y masivas de los derechos humanos que constituyen crímenes de lesa humanidad y que fueron cometidas durante el período colonial, de las guerras de conquista y de la esclavitud*, Resolución 2002/5, de 12 de agosto de 2002, párr. 5.

consiguiente, si las experiencias individuales o colectivas de las víctimas ocupan un lugar preeminente en los contenidos de los currículos educativos, se podrá afirmar su carácter reparativo, mientras que, si se da preeminencia al contexto que facilitó la comisión de graves violaciones de derechos humanos, a la implicación de las estructuras estatales o paraestatales en su comisión, al papel de la sociedad durante ese período y a los efectos que han tenido en la configuración de la realidad presente, parece factible que la educación en memoria pueda desempeñar una función preventiva. En todo caso, ambas finalidades son perfectamente compatibles.

Si bien existe cierto consenso a nivel internacional sobre la necesidad y la exigencia de una educación en la memoria de las atrocidades conexas al colonialismo, la trata de esclavos y la discriminación racial, junto con el genocidio en general y el Holocausto en particular, más controversia plantea la incorporación en el currículo educativo del relato de las violaciones graves de derechos humanos cometidas en el pasado cuando la propia estructura estatal estuvo de alguna forma implicada en su comisión. Los enfrentamientos pretéritos se convierten en el presente en una lucha por el relato, y la historia (y su enseñanza) se convierte en un nuevo campo de batalla simbólico. La relevancia de una enseñanza no sesgada de la historia como una herramienta para prevenir futuras violaciones de derechos humanos –y, de manera más general, para prevenir conflictos– ha sido destacada por diversos órganos internacionales²²⁷.

No obstante, aunque la enseñanza de la historia esté en el núcleo de la discusión²²⁸, los contenidos relativos a un pasado de violaciones graves de derechos humanos pueden y deben tener un carácter transversal en todo el currículo educativo, como parte de una educación más amplia en derechos humanos –que, si bien no consiste solo en hablar de violaciones de derechos humanos²²⁹, sí integra este aspecto²³⁰, y en especial las particularidades históricas del entorno de aprendizaje del alumnado²³¹–. Como señalan Rosemberg y Kovacic, la educación en memoria puede “transformarse en un “puente” que interpele la propia experiencia: cómo participar de una

²²⁷ Por ejemplo, ONU: *Informe del Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia*, A/HRC/23/56, 2 de abril de 2013, párr. 57.f); *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*, A/68/296, 9 de agosto de 2013, párrs. 19-33; *Carta de fecha 14 de enero de 2014 dirigida al Secretario General por el Representante Permanente de Jordania ante las Naciones Unidas*, S/2014/30, 17 de enero de 2014, que recoge el documento de concepto para el debate del Consejo de Seguridad sobre el tema “Mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales: la guerra, sus lecciones y la búsqueda de una paz permanente”, celebrado el 29 de enero de 2019 (acta de la sesión en ONU: S/PV.7105); CDH: *Resumen de la mesa redonda sobre la enseñanza de la historia y los procesos de preservación de la memoria histórica. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, A/HRC/28/36, 22 de diciembre de 2014, párrs. 4 y 70; CM-COE: *History teaching in twenty-first-century Europe*, Rec(2001)15, de 31 de octubre de 2001.

²²⁸ Junto a ella, otras dos materias en particular en las que los derechos humanos deben ser “componentes explícitos y plenamente desarrollados” son la educación cívica y los estudios sociales (OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS [OACNUDH]: *Plan de acción: Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, primera etapa*, Nueva York/Ginebra, UNESCO/OHCHR, 2006, anexo, párr. 5.e.v). Sobre la interrelación entre las tres materias, *vid.* Judith TORNEY-PURTA y Jo-Ann AMADEO: *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica. Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*, Washington D.C., Organización de los Estados Americanos, 2004, pp. vii y 28.

²²⁹ Patricia BRANDER *et al.* (eds.): *COMPASS. Manual for Human Rights Education with Young People*, Strasbourg, Council of Europe, 2012 (ed. act. 2020), p. 44.

²³⁰ *Ibid.*, p. 46

²³¹ OSCE: *Guidelines on Human Rights Education for Secondary School Systems*, Varsovia, OSCE/ODIHR, 2012, p. 25.

vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los Derechos Humanos universales”²³².

3. La educación en memoria en España, Brasil, Argentina y Chile: políticas y resultados heterogéneos

Aun buscando perfilar un modelo de política educativa en memoria que pueda operar de manera general como GNR conforme a los estándares internacionales de derechos humanos, el proyecto parte de la premisa de que en los Estados concurren factores sociopolíticos propios que pueden condicionar la efectividad preventiva de la educación en memoria. De ahí que se proponga un estudio comparado entre España, Brasil, Argentina y Chile, cuatro Estados con un pasado común de dictaduras altamente represivas, pero en los que tanto el tratamiento dado a la educación en memoria como sus realidades sociopolíticas actuales son diferentes.

En el caso español, es preocupante la escasa presencia de la memoria en los programas educativos y en los libros de texto²³³. En última instancia, el sistema educativo transmite la narrativa consolidada en la transición²³⁴ –equidistancia de responsabilidades por lo ocurrido y necesidad de olvidar el pasado, silenciando a las víctimas²³⁵–. Las consecuencias de la falta de un conocimiento adecuado de estas cuestiones no son menores: no solo la juventud desconoce la gravedad de los crímenes cometidos por el franquismo²³⁶, lo que dificulta su empatía hacia las víctimas y sus demandas, sino que, además, la irrupción de la extrema derecha corrobora la adhesión de jóvenes a la defensa de postulados totalitarios y su asunción de elementos de la ideología franquista como rasgos identitarios²³⁷. La tímida apertura a la educación en memoria de la LOMLOE²³⁸ y las previsiones expresas en algunas leyes de memoria (autonómicas y proyecto de ley estatal) empezarán a corregir estos déficits, pero faltar por ver su traslación a la práctica²³⁹.

En Brasil, la llegada al gobierno de Jair Bolsonaro, que defiende abiertamente la dictadura que vivió el país y sus métodos represivos, abrió un escenario aún más inquietante. Consciente de la importancia de la educación en la formación ciudadana y en la reproducción de su propia base de apoyo electoral a largo plazo, ha llevado adelante una política de desfinanciación de la educación

²³² Julia ROSEMBERG y Verónica KOVACIC: *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 10.

²³³ Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ (dir.) *et al.*: *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. León, Foro por la Memoria de León/Ministerio de la Presidencia, 2012, p. 173.

²³⁴ Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “Memoria e Historia del Presente: La asignatura en que España no progresa adecuadamente”, *Nuestra Historia: revista de Historia de la FIM*, 2 (2016), pp. 227-233, esp. p. 233.

²³⁵ *Vid.* Rosa Ana ALIJA FERNÁNDEZ y Olga MARTIN-ORTEGA: “Silence and the right to justice: confronting impunity in Spain”, *The International Journal of Human Rights*, 21 (2017), pp. 531-549.

²³⁶ Carlos BERZOSA ALONSO-MARTÍNEZ: “El olvido de la crueldad franquista”, *El País*, 7 de enero de 2008, https://elpais.com/diario/2008/01/07/opinion/1199660412_850215.html.

²³⁷ Juan José TÉLLEZ, “El franquismo, explicado a los jóvenes”, *eldiario.es*, 22 de agosto de 2022, https://www.eldiario.es/andalucia/desdeelsur/franquismo-explicado-jovenes_132_9259916.html.

²³⁸ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122879 (preámbulo) y 122939 (modificación de la Disposición adicional 41ª de la LO 2/2006).

²³⁹ Un primer paso lo constituye el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, *BOE*, 82, 6 de abril de 2022.

universitaria²⁴⁰ e inversión sustantiva en la creación de escuelas secundarias gestionadas por militares²⁴¹. Además, el Ministerio de Educación llegó a plantear la revisión del tratamiento de la dictadura en los libros de texto²⁴². Aunque el triunfo de Bolsonaro invita a pensar en una relación causa-efecto entre este fenómeno y la ausencia de una política de educación en memoria, lo cierto es que en Brasil se introdujo en los años 90 la historia de las dictaduras dentro de las directrices curriculares nacionales, aún vigentes²⁴³. No obstante, la doctrina cuestiona que ello se haya traducido en un tratamiento pedagógico adecuado, bien reflejado en los libros de texto²⁴⁴; además, el abordaje lineal y equivalente de todos los períodos históricos a lo largo del curso limita el tiempo para el estudio de la época contemporánea²⁴⁵. De hecho, un estudio de 2009 reveló que los jóvenes brasileños estimaban que la dictadura había tenido tanto aspectos negativos como positivos²⁴⁶, mostrando una actitud menos crítica que en otros países, como Argentina²⁴⁷.

El caso argentino resulta de particular interés a la hora de buscar referentes en materia de educación en memoria, ya que se trata de un país que sí ha acometido sólidas políticas públicas en este ámbito²⁴⁸. Ello permite identificar buenas prácticas y, a la vez, valorar posibles sugerencias de mejora a partir de su experiencia. Además, ofrece un escenario distinto a la hora de evaluar el impacto social de dichas políticas y su valor preventivo, puesto que en Argentina, donde las nuevas generaciones conocen en su mayoría las atrocidades cometidas durante la dictadura, las instituciones parecen más impermeables a discursos que de forma más o menos directa defiendan la dictadura, lo cual no excluye que puedan seguir cometándose violaciones graves de derechos humanos, aunque no sean sistemáticas²⁴⁹, ni ha impedido una transformación de la violencia en forma de criminalidad organizada²⁵⁰.

²⁴⁰ Ana Beatriz DE OLIVEIRA, Dácio Roberto MATHEUS, Nelson SASS y Silmário Batista DOS SANTOS: “Bloqueio no orçamento paralisa a educação, a ciência e o Brasil”, *Portal Andifes*, 6 de junio de 2022, <https://www.andifes.org.br/?p=92974>.

²⁴¹ AGÊNCIA O GLOBO: “Minoria no país, escolas cívico-militares têm orçamento triplicado”, *Último segundo*, 15 de mayo de 2022, <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2022-05-15/minoria-pais-escolas-civico-militares-orcamento-triplicado.html>.

²⁴² Fabio MURAKAWA y Carla ARAÚJO: “Vélez quer alterar livros didáticos para resgatar visão sobre golpe”, *Valor*, 3 de abril de 2019, <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/04/03/velez-quer-alterar-livros-didaticos-para-resgatar-visao-sobre-golpe.ghtml>. La propuesta no llegó a elevarse, al cambiar el ministro.

²⁴³ Juliana PIROLA BALESTRA: “História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina”, *Antíteses*, 9 (2016), pp. 249-274, esp. p. 260.

²⁴⁴ *Ibid.*, pp. 261-262.

²⁴⁵ Luis Fernando CERRI y Gonzalo DE AMÉZOLA: “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24 (2010), pp. 3-23, esp. p. 14.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 20.

²⁴⁷ Juliana PIROLA BALESTRA: “História e Ensino...”, p. 263.

²⁴⁸ Martín LEGARRALDE y Myriam SOUTHWELL: “Memorias de la dictadura. El lugar de la escuela en las políticas de memoria de la transición democrática argentina (1983 - 1989)”, *Revista Reflexão e Ação*, 23(2) (2015), pp. 122-140; Paula GONZÁLEZ: “La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas”, *Revista História Hoje*, 7 (2018), pp. 60-82, esp. p. 61.

²⁴⁹ *Vid.*, por ejemplo, ONU: *Visita a la Argentina. Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*, A/HRC/40/59/Add.2, 28 de febrero de 2019.

²⁵⁰ MINISTERIO DE SEGURIDAD: *Plan Federal de abordaje del Crimen Organizado 2021-2023*, 2020, p. 6, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/plan_federal_de_abordaje_del_crimen_organizado_2021-2023.pdf. La organización InSight Crime vincula el arraigo del crimen organizado en el país a la concentración de los recursos de seguridad para la represión política durante la dictadura (INSIGHT CRIME: *Perfil de Argentina*, 2022, <https://es.insightcrime.org/noticias-crimen-organizado-argentina/perfil-de-argentina/>).

Los casos de Brasil y Argentina indican que la formulación y aplicación de leyes sobre educación y memoria se relacionan con procesos sociales y políticos más amplios. En este sentido, el estallido en Chile de protestas que expresan el descontento social ante una desigualdad socioeconómica cada vez mayor, y su dura represión, ofrecen un escenario interesante para evaluar hasta dónde otros factores sociopolíticos pueden conectarse con la educación en memoria en un país donde el legado autoritario y la polarización social en torno a este han impedido alcanzar una conciencia unificada del pasado que se base en enseñar la verdad, defender los derechos humanos y respetar la memoria²⁵¹. De hecho, diversos movimientos sociales de protesta han influido en los cambios de la normativa educativa chilena en las últimas décadas²⁵². El currículo oficial de Historia aborda expresamente la dictadura en dos cursos –Sexto Básico y Segundo Medio–, y aspira a introducir un planteamiento didáctico orientado al desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión profunda de los fenómenos sociales, pero no logra abandonar una enseñanza tradicional de la historia, basada en la adquisición memorística de conocimiento sobre determinados acontecimientos políticos de la historia chilena²⁵³.

En definitiva, esta diversidad de escenarios ofrece un campo de estudio adecuado para explorar la dimensión preventiva de la obligación de garantizar la no repetición mediante la educación y determinar, a partir de las experiencias en estos países, elementos relevantes para concretar el contenido de la obligación.

4. Consideraciones finales

Por tratarse de un proyecto en curso, no resulta posible en este punto aportar conclusiones definitivas, pero sí algunas ideas generales para su consideración en el diseño de políticas públicas de educación en memoria, teniendo en cuenta las indicaciones de diversas organizaciones internacionales y la experiencia de los países examinados:

1. Junto al consenso respecto del potencial de la educación como herramienta básica para prevenir que en el futuro se vuelvan a cometer graves violaciones de derechos humanos, la dimensión reparativa de la educación en memoria requiere que las víctimas participen en su desarrollo²⁵⁴ y que sus experiencias ocupen un lugar relevante en su enseñanza.
2. En un estado democrático, debe haber espacio para el debate público, respetuoso y no discriminatorio, de relatos históricos divergentes que estén elaborados a partir de una investigación científica rigurosa centrada en la precisión, la objetividad, la integración y la imparcialidad. Esa multiplicidad de perspectivas en los relatos y, por ende, en las memorias

²⁵¹ Morgan COWIE-HASKELL: “La Presencia de la Memoria Histórica y Derechos Humanos en el Sistema Educativo: Una Comparación de Chile y Argentina”, *Chile: Comparative Education and Social Change*, 1, 2015, p. 21, <https://digitalcollections.sit.edu/cik/1>.

²⁵² Isidora SÁEZ-ROSENKRANZ: “La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual”, *Kultura–Społeczeństwo–Edukacja*, 2(10) (2016), pp. 9–22, esp. pp. 14-15.

²⁵³ *Ibid.*, pp. 15-17.

²⁵⁴ También como componente de su participación en los procesos de construcción de memoria (ONU: *Resumen de la mesa...*, párr. 35).

debería incorporarse en todas las esferas públicas, incluida la educación²⁵⁵. En todo caso, la educación es un proceso que trasciende el currículo educativo y se nutre de las influencias ejercidas desde distintos ámbitos socioculturales, de manera que las políticas públicas de memoria deben fomentar la construcción de un relato colectivo y compartido, si se quiere que la educación en memoria tenga realmente un efecto preventivo y cohesionador²⁵⁶.

3. En la construcción de la memoria, el tiempo parece ser un factor clave, en al menos dos sentidos. Por una parte, porque la mayor o menor duración del periodo represivo determina la posibilidad de que la narrativa que justifica la represión se asiente en el sistema educativo del momento y, por tanto, sea asumida por una proporción más o menos significativa de la población; por otra parte, porque cuanto antes se inicie un proceso de justicia transicional, más viable será el efecto preventivo. Las experiencias de España y Chile sugieren que, dados los obstáculos políticos (y prácticos) que pueden enfrentar los Estados que salen de un período traumático para acometerlo, es necesario que la comunidad internacional apoye (o, en su caso, impulse) ese proceso, puesto que esos obstáculos retardan la articulación de una educación en memoria.
4. La asignatura de Historia es clave para la educación en memoria. Al respecto, conviene recordar que las políticas educativas que promueven puntos de vista monolíticos de los poderes dominantes contravienen “el derecho a la educación, el derecho de todos los individuos, grupos y pueblos de disfrutar de su propio patrimonio cultural y del de los otros y de tener acceso a esos patrimonios, el derecho a la libertad de opinión y de expresión y el derecho a la información”²⁵⁷. La enseñanza de la Historia no debería orientarse al mero conocimiento de acontecimientos y personajes de las historias nacionales, sino al desarrollo de pensamiento crítico y analítico y de una actitud cívica democrática, tolerante y responsable en relación con la diversidad social²⁵⁸, incorporando a sus contenidos nuevos sujetos sociales. Asimismo, los currículos deberían estar sometido a una revisión constante para adecuarlos a los avances del conocimiento y a los cambios y exigencias del entorno²⁵⁹.
5. En todo caso, la educación en memoria se enmarca en la educación en derechos humanos (EDH), uno de cuyos objetivos es contribuir a la prevención de violaciones de derechos humanos²⁶⁰. El enfoque holístico propio de la educación en derechos humanos requiere que “los planes de estudio, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos”²⁶¹, e invita por tanto a que la educación en memoria adopte un carácter transversal. Supone, además, poner énfasis en la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje (priorizando, por tanto, un enfoque basado en

²⁵⁵ En Chile, por ejemplo, se incluye como un objetivo de aprendizaje (OA) priorizado en Historia de Sexto Básico: “Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia” (OA 8) (MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*, Ministerio de Educación - Unidad de Currículum y Evaluación, p. 177, https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf).

²⁵⁶ CDH: *Resumen de la mesa...*, párr. 73.

²⁵⁷ ONU: *Informe de la Relatora...*, párr. 86.

²⁵⁸ ONU: *Resumen de la mesa...*, párrs. 39-40; CM-COE: *Teaching history...*

²⁵⁹ Al respecto, *vid.* la modificación del art. 6.6 de la LO 2/2006 que introduce la LOMLOE.

²⁶⁰ AGNU: *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, A/RES/66/137, de 19 de diciembre de 2011, art. 4.e).

²⁶¹ OACNUDH: *Plan de acción...*, p. 3.

competencias, en lugar de métodos pasivos de adquisición del conocimiento)²⁶² y en la promoción de actitudes, incluida la empatía con quienes han sufrido violaciones de derechos humanos, lo que abre un espacio para la participación de las víctimas en el aula.

6. La formación del profesorado es clave, como refleja el caso argentino. También lo es la adaptación de los contenidos de los libros de texto y su diversidad, y la puesta a disposición del profesorado de recursos y material didáctico²⁶³.
7. Una adecuada educación en derechos humanos (y en memoria) requiere dotar adecuadamente de recursos al sistema educativo y que el Estado garantice la implementación de ese enfoque en todos los centros (las experiencias brasileña, chilena y española alertan de las consecuencias nocivas que pueden tener en este ámbito trasladar un planteamiento neoliberal a la educación y fomentar los centros educativos privados en detrimento de los públicos) y en todos los niveles territoriales con competencias en educación²⁶⁴.

²⁶² *Ibid.*, anexo, apdo. 19.a) y b.iii).

²⁶³ *Vid.*, por ejemplo, los recursos disponibles para Sexto Básico en la web de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de educación: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Historia-Geografia-y-Ciencias-Sociales/Historia/18240:HI06-OA-08>.

²⁶⁴ En Brasil, 11 estados de 27 mencionan la educación de memoria en sus planes educativos; en España, 14 de 17 comunidades autónomas hacen alguna referencia a la educación en su normativa sobre memoria.

RotSpanier. Propuesta didáctica

Grupo Eleuterio Quintanilla:

Víctor Fernández Álvarez, Idoya Martínez Díaz-Monasterio-Guren,

Rosa Rodríguez Macías

Resumen:

En el contexto del Proyecto Europeo RotSpanier (junto a la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, la Universidad de Brest y la Amical de Neuengame, entre otros colaboradores) el GEQ ha elaborado una propuesta didáctica que busca trabajar en el aula de secundaria el exilio español y el destino en Francia de las personas exiliadas: Campos de las playas, Compañías de Trabajadores Extranjeros, Deportación a Campos de concentración y exterminio alemanes, etc. La propuesta didáctica aborda la tarea desde el trabajo pensado para Geografía e Historia de 4ºESO/1ºBACH y también con actividades para GEOGRAFÍA 3ºESO o Tutoría. Se plantean metodologías diversas y activas y el trabajo específico con fuentes primarias, biografías del exilio elaboradas por el grupo, etc. Así mismo la propuesta incluye el trabajo sobre ciertos valores de la UE relacionados con el asilo a las personas refugiadas que está plenamente de actualidad.

Palabras clave: *Rotspanier*, memoria democrática, exilio, caída del frente norte, educación para toda la sociedad, escuelas con memoria.

Introducción

El Grupo Eleuterio Quintanilla presenta, en el contexto del Proyecto Europeo ROTSPANIER, TRABAJADORES FORZADOS EN LA II GUERRA MUNDIAL, LA (DES)MEMORIA DE EUROPA, esta propuesta didáctica sobre la experiencia de los españoles y españolas que, tras el exilio de la Guerra Civil, sufrieron el trabajo forzado en Francia o la deportación a campos de concentración y exterminio durante la II Guerra Mundial. El proyecto Rotspanier, que coordina la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona y en el que participan la Universidad de Brest y el Grupo Eleuterio Quintanilla, pretende sacar a la luz estas historias de vida y llevarlas a las aulas y a la sociedad a través de propuestas didácticas, proyectos de investigación universitarios, exposiciones, congresos, jornadas monográficas y otras medidas de difusión de una realidad que, quedándose ya sin protagonistas, es necesario permanezca en la memoria, se recuerde y se estudie.

¿Qué papel juega en el proyecto del Grupo Eleuterio Quintanilla? El que siempre hemos desempeñado en todos nuestros trabajos: diseñando y programando actividades que relacionen a los y las protagonistas de la historia con el currículo, que lleven a las aulas las vidas de las víctimas y no de los victimarios y que llenen los huecos tanto del currículo prescrito como del editado, dándole sentido, y con el objetivo de educar y transformar. Como grupo de educación intercultural antirracista venimos abordando esta tarea desde los años noventa del siglo pasado, materializada en 2017 con nuestro trabajo *Sufrir la Guerra, Buscar Refugio*, centrado en la caída del frente Norte en la Guerra Civil. Precisamente algunas actividades de esta nueva propuesta didáctica están basadas en él. Nuestros objetivos para este trabajo están, por lo tanto, claros: definir el término *Rotspanier* visibilizando la realidad del exilio español y de los españoles y españolas que sufrieron dos guerras consecutivas y vieron truncadas sus vidas por la huida, la persecución, los campos de concentración y de trabajo forzado en Francia y los campos de exterminio nazis. Sacar estas historias a la luz y llevarlas a las aulas para conseguir el objetivo final: una educación de calidad para todos y todas que ponga las herramientas para el desarrollo de una ciudadanía crítica, solidaria y diversa.

Índice sinóptico de la propuesta didáctica:

1. UN LISTADO CON MUCHAS INCÓGNITAS: RETO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA. Actividad inicial para estimular la creatividad y sensibilizar al alumnado consistente en un reto de investigación histórica a partir de una fuente primaria con ayuda de la historia oral.
2. ROTSPANIER, ¿CONOCÍAS ESTA HISTORIA? DOS PROPUESTAS: CANVA Y RELATO LITERARIO. Proyecto de investigación y reflexión a través del trabajo con fuentes primarias y secundarias para entrar en contacto con los conceptos exilio, deportación, apátrida y Rotspanier.
3. OLVIDO, GERARDO Y VICENTE, VIDAS PARA LA HISTORIA. Proyecto de investigación a través del trabajo con fuentes primarias y que busca la conexión del contenido curricular específico sobre Historia de España de 4º ESO con la vida concreta de protagonistas seleccionados.

4. LA DEPORTACIÓN EN PRIMERA PERSONA. SIMULACIÓN DE UNA ENTREVISTA A UNA PERSONA DEPORTADA. Proyecto de recreación del contexto histórico a través del trabajo con biografías de los protagonistas de la deportación y la elaboración final de un podcast.
5. ¿CUMPLIÓ LA UNIÓN EUROPEA CON LAS EXPECTATIVAS DEMANDADAS EN LOS JURAMENTOS DE BUCHENWALD Y MAUTHAUSEN? DOS PROPUESTAS: DEBATE E INVESTIGACIÓN. Debate dirigido sobre la repercusión – o no- de los acontecimientos trabajados en la propuesta (exilio español, trabajo forzado en campos, deportación) en la formación de la Unión Europea a partir de fuentes primarias y secundarias.

1. Marco normativo y estructura de la propuesta didáctica:

El proyecto europeo ROTSPANIER, TRABAJADORES FORZADOS EN LA II GUERRA MUNDIAL, LA (DES)MEMORIA DE EUROPA nos brindó la oportunidad de colaborar con la elaboración de una propuesta didáctica para Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato que pusiese en conexión trabajos previos del Grupo Eleuterio Quintanilla ²⁶⁵ con los objetivos temáticos de este proyecto²⁶⁶.

Nuestra experiencia como docentes de enseñanza secundaria nos llevó a la inclusión en el índice de actividades de “fichas técnicas” introductorias para cada actividad propuesta. Esta ficha técnica servirá pues, al docente de secundaria, como mapa de la actividad a la hora de llevarla a la práctica. En ella se incluye la información de acceso necesaria para esa puesta en funcionamiento: los recursos necesarios para su desarrollo, los objetivos perseguidos y contenidos trabajados, la metodología utilizada, los resultados o productos esperados, las competencias clave adquiridas tras su desarrollo y también los criterios de evaluación y calificación, llegando incluso a facilitar a los docentes los instrumentos para esta última.

Los tiempos en los que se desarrolló el proyecto (2018/2022) han llevado a que el marco normativo vigente en el que esta propuesta se centra (RD 42/2015 y RD 43/2015) esté parcialmente en vigor tras la implantación de la LOMLOE (RD 217/2022 y RD 243/2022) en el presente curso.

Aún así las actividades propuestas se integran perfectamente en el nuevo marco legal pudiendo funcionar como Situaciones de Aprendizaje de manera aislada o en su conjunto. Las metodologías propuestas son metodologías activas centradas en el alumnado y en el aprender haciendo, desarrollando su espíritu crítico y en pro de la adquisición de las competencias clave y las competencias específicas de la Geografía e Historia, con especial desarrollo de los saberes básicos de la misma y del trabajo con herramientas digitales. La propia temática de la propuesta, centrada en la Memoria Democrática, hace que esté plenamente vigente y lista para ser llevada al aula.

La propuesta sigue además el espíritu de trabajo del Grupo Eleuterio Quintanilla en el que prima poner el foco sobre las víctimas y no sobre los victimarios, visibilizando nuestro acervo común y las personas protagonistas del exilio asturiano, la deportación y el trabajo forzado. Con ello buscamos desarrollar el espíritu crítico de un alumnado cada vez más alejado de estas realidades y en el que buscamos incentivar la empatía, la solidaridad y los valores democráticos.

²⁶⁵ *Sufrir la guerra, buscar refugio*. Gijón 2017.

²⁶⁶ Visibilización, investigación, resuperación de biografías, educación, etc.

2. Acceso a la propuesta

El Grupo Eleuterio Quintanilla nace como sección educativa del Ateneo Obrero de Gijón (Asturias) y por lo tanto es un colectivo de docentes de diversas áreas que, motivados por su amor a la profesión, buscan la mejora de esta que redunde en una sociedad más justa. Nuestras áreas de interés son la educación intercultural y antirracista, el análisis de fenómenos como el exilio y las migraciones y la memoria democrática. Estos fundamentos hacen que todas las propuestas didácticas y acciones desempeñadas por el grupo: elaboración de exposiciones, organización de jornadas de investigación y divulgación, etc. sean gratuitas para toda la sociedad. Todas las propuestas didácticas realizadas por el grupo están alojadas en la web de este en formato descargable (PDF) y son de libre acceso para toda persona que quiera acceder a las mismas.

Los docentes de secundaria o bachillerato están solo a un *click* de nuestro trabajo: [Propuesta didáctica Rotspanier](#)

3. La propuesta didáctica llevada a la práctica

La propuesta *RotSpanier* ha sido llevada al aula por el Grupo Eleuterio Quintanilla en cinco centros educativos de Gijón entre 2020 y 2022. Además, su puesta en práctica y “rodaje” ha sido presentada a toda la comunidad educativa asturiana a través de una jornada de formación en el Centro de Profesores y Recursos de esta ciudad en junio de 2022.

Ha servido también como medio de difusión del Proyecto Europeo del que forma parte, llegando a centros de Tarragona y Brest (Francia) y generando experiencias didácticas semejantes en esas zonas (encuentros con protagonistas, elaboración de biografías, actos de homenaje y recuerdo, etc.)

La presentación de la propuesta también ha formado parte de las Jornadas *Asturias 1937: La Mar como única salida* en las que el Grupo Eleuterio Quintanilla presentaba también su investigación sobre los listados de ocupantes de 8 de los 146 barcos²⁶⁷ que salieron de Asturias durante la caída del Frente Norte.

Así mismo, el alumnado de 4º de ESO y 1º de Bach que ha trabajado las distintas actividades de la propuesta ha disfrutado de actividades de divulgación relacionadas con la propuesta²⁶⁸ y ha participado en actos de recuerdo como la lectura de los nombres de las personas gijonesas deportadas a Campos de concentración y exterminio nazis²⁶⁹.

4. Resultados de la propuesta

Los objetivos que el grupo se fijó durante el desarrollo esta propuesta se centraban en conseguir, poniendo el foco en las víctimas, y mediante metodologías activas, la dinamización del alumnado en pro del desarrollo su espíritu crítico y la puesta en valor de las experiencias vitales de las personas exiliadas de la Guerra de España, deportadas a campos de concentración y exterminio nazis y que trabajaron en las Compañías de Trabajadores Extranjeros.

Estos objetivos podemos concluir que se han conseguido y no sólo por las evidencias tangibles de aprendizaje (productos digitales: pódcast, padlet temático, biografías en CANVA) si no

²⁶⁷ Listado elaboración del Grupo Eleuterio Quintanilla (Fuentes: M. Laruelo, S. Ribelles, A. Martínez, M. Mayoral).

²⁶⁸ Charlas coloquio con los historiadores Jaume Camps y Rocío Arnal (Universitat Rovira i Virgili), encuentros con familiares de personas exiliadas, deportadas o víctimas del trabajo en las Compañías de Trabajadores extranjeros como Claudinne Allende Santa Cruz o Manuel Blanco Fanjul.

²⁶⁹ Ofrenda floral y lectura de biografías de deportados durante la colocación de los *stolpersteine* en su recuerdo.

también por las experiencias de aula como las simulaciones o los debates sobre el papel de la UE ante el exilio y las migraciones.

A partir de aquí el desarrollo de esta propuesta didáctica en nuestro contexto ha conseguido sacar del aula la memoria democrática y hacer a nuestros jóvenes partícipes de actividades de divulgación y recuerdo a las que eran totalmente ajenos.

La formación de docentes y la divulgación en congresos científicos, como este I Congreso Internacional de Historia con Memoria en la educación, son solo un paso más para una propuesta que esperamos siga difundiéndose y creciendo para llegar a cada vez más escolares.

Mesa Historia con Memoria como escuela de ciudadanía. Memoria, formación inicial de docentes y práctica pedagógica

Sandra Rodríguez, Jorge Aponte y Wilson Acosta²⁷⁰

Con el propósito de presentar nuestra experiencia como formadores de docentes en Colombia, inicialmente exponemos una breve caracterización del conflicto armado en el país, que ha sido uno de los ejes temáticos del trabajo de formación que hemos desarrollado. Posteriormente plantaremos nuestra experiencia como asesores de práctica pedagógica y de investigación al abordar los temas referidos a la historia del tiempo presente en el marco de los actuales debates sobre el sentido de la formación docente y finalmente presentaremos las articulaciones entre el ejercicio profesional de los educadores y los aportes de la formación que hemos llevado a cabo, a partir de los testimonios de quienes se han formado en la línea de proyecto pedagógico *formación política y memoria social*-FPMS de la cual hacemos parte en la Universidad Pedagógica Nacional.

1. Caracterización, análisis y alcances del conflicto armado colombiano

El conflicto armado colombiano es uno de los más prolongados y complejos de la región latinoamericana y las líneas interpretativas que se han formulado para su comprensión son tan variadas que no existen consensos sobre su periodización, su continuidad, sus causas, trayectoria y dimensiones, ni sobre su persistencia en el presente (Villamizar, 2018). Sin embargo en esta breve presentación identificamos algunos de sus aspectos más característicos con el propósito de ubicar el contexto y uno de los campos de análisis que desde el año 2004²⁷¹ orienta nuestro trabajo como formadores de docente en ciencias sociales, hacia el estudio de la memoria como un “escenario de intervención” social y educativa, como un “lugar de reflexión” para la formación política y como una “posibilidad de producción” académica (Mendoza y Rodríguez, 2007, p. 81) en distintos momentos de la vida profesional de los y las docentes. Inicialmente presentamos la periodización con mayor aceptación tanto en las investigaciones académicas como en las organizaciones de derechos humanos e instituciones estatales para la gestión del pasado²⁷², posteriormente caracterizamos los actores armados y las políticas estatales para enfrentar el conflicto armado y finalmente, mostraremos las formas de victimización y los mecanismos de

²⁷⁰ Profesores Universidad Pedagógica Nacional.

²⁷¹ En estos 18 años de ejercicio docente el conflicto armado ha sido uno de los temas más abordados por los estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, que hacen parte de la línea de proyecto pedagógico *Formación política y memoria social*-FPMS en la cual se inscribe esta ponencia.

²⁷² Nos referimos fundamentalmente el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) que existe desde 2011 y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición que se conformó en 2017.

impunidad, así como las estrategias de resistencia de la población civil y las organizaciones sociales.

Con respecto a la periodización, algunas interpretaciones sugieren que el conflicto tiene sus orígenes en el siglo XIX desde el mismo momento en que se consolidaron los poderes locales y regionales, otras plantean que las disputas por la tierra desde los años veinte (del siglo XX) originaron el conflicto actual, en otras posturas se considera que se puede datar solamente desde los años ochenta cuando el narcotráfico y el paramilitarismo se afianzaron como actores armados,²⁷³ pero la posición más aceptada y en la cual coincidieron el Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición-CEVCNR), es aquella que advierte que el conflicto actual se originó en los años sesenta con la conformación de las guerrillas y la agudización de la exclusión política derivada del pacto bipartidista del Frente Nacional que existió en el país entre 1968 y 1974 y que tiene su antecedente más próximo en la violencia bipartidista ocurrida durante los años cincuenta.²⁷⁴

Con respecto a los actores en confrontación, el país ha sido el escenario de la disputa entre por lo menos de cinco agrupaciones armadas. Se encuentran los grupos insurgentes que surgieron en el país en los años sesenta. Algunos continúan en armas como el Ejército de Liberación Nacional, otros protagonizaron procesos de paz con el Estado colombiano en los años ochenta y noventa en el marco de la transformación constitucional de 1991, como ocurrió con el M-19. Finalmente se encuentran las Farc-ep, que se constituyeron en el grupo insurgente de mayor presencia armada en el país y que decidió avanzar en un proceso de paz durante los dos periodos presidenciales de Juan Manuel Santos (2010-2014/2014-2018). En noviembre de 2016 se firmó el acuerdo de paz con esta guerrilla que condujo a la dejación de armas de sus militantes, a la conformación del Partido Comunes, al trabajo territorial de los excombatientes en proyectos productivos de desarrollo social y a la conformación de las fuerzas disidentes con el proceso de paz y que operan en las zonas de producción y comercialización de drogas ilícitas.

El paramilitarismo es otro de los actores armados de mayor despliegue en Colombia. Se constituye de grupos de autodefensa conformados en los años ochenta por ganaderos, latifundistas y narcotraficantes para proteger sus intereses privados en las zonas rurales, en regiones de frontera y en los territorios más fértiles del país o con importantes reservas mineras y energéticas. Tienen un carácter contrainsurgente, por esta razón mantuvieron una relación de connivencia y complicidad con el Estado Colombiano. El paramilitarismo creció exponencialmente en los años noventa, pasó por procesos que se consideraron de legalización cuando la normatividad nacional les dio la denominación de autodefensas y luego cuando los consideraron empresas legales de seguridad (periodo de las convivir) (Romero, 2003).

A finales de los años noventa estos paramilitares se agruparon en organizaciones como las Autodefensas Unidas de Córdoba y Urabá y más tarde como Autodefensas Unidas de Colombia,

²⁷³ Para conocer algunas de estas interpretaciones acerca de la periodización del conflicto se puede consultar: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia [Informe de la comisión]. Recuperado de <https://cutt.ly/sCZecv9>

²⁷⁴ El conflicto armado colombiano según la investigación académica y los informes de los organismos estatales creados en el marco de procesos de negociación con el paramilitarismo y las Farc-ep, o como producto de iniciativas legislativas (Ley 975 de 2005 y Ley 1448 de 2011), se ha prolongado por la subsistencia de las condiciones que le dieron origen como la desigualdad creciente, la persistencia de las luchas por la tierra, la impunidad frente a la violencia política, la naturalización de un modelo de sociedad jerarquizada por principios de exclusión de amplios sectores de la población empobrecidos y marginalizados por las élites, junto a la aparición del narcotráfico y el paramilitarismo en los años ochenta.

con el propósito de iniciar negociaciones con el Estado Colombiano. Durante el primer periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez estos grupos negociaron con el gobierno Nacional y en los años siguientes se fueron develando los lazos entre el paramilitarismo con los políticos regionales, los congresistas y altos miembros del gobierno nacional. Desde 2007 varios de estos grupos se rearmaron, otros permanecieron en sus territorios de influencia, conformaron nuevas alianzas con el narcotráfico y mutaron en lo que se denominó Bandas Criminales (Bacrim), Bandas Emergentes, neoparamilitares, grupos posdesmovilización y más recientemente en Organizaciones Sucesoras del Paramilitarismo, como han sido denominados el Clan del Golfo o las Autodefensas Gaitanistas (Becerra, 2018).

Un tercer actor lo constituye el narcotráfico, el cual generó un proceso de infiltración masiva de corrupción de la fuerza pública y el Estado que afectó el conjunto de la sociedad e impuso en el universo cultural, unos valores de muerte que subsisten en la actualidad. Los carteles del narcotráfico tienen alianzas con algunos sectores de la insurgencia que han sido inestables y con el paramilitarismo, actor armado con el cual sembró terror en amplias zonas del país. También han tenido alianzas con el mismo Estado colombiano, el cual pactó con los pepes, un grupo paramilitar y narcotraficante para acabar con Pablo Escobar en la década de los noventa. Hoy sigue siendo uno de los actores del conflicto y pugna o establecer alianzas con otros actores armados por el control de la producción de estupefacientes y las rutas del narcotráfico (CEVCNR, Tomo 2, 2022).

El cuarto actor que vamos a caracterizar son las Fuerzas Armadas. Aunque su operatividad militar está asociada a las políticas estatales para enfrentar el conflicto, lo caracterizamos como un actor que ayudó a crear y perpetuar el sistema de guerra” en Colombia (Richani, 2002, p. 75). Desde los años sesenta enfrentó las guerrillas con las tácticas de la guerra contrainsurgente. En los años ochenta estableció una relación ambigua, más inscrita en la complicidad y la colaboración con los grupos paramilitares, que en su enfrentamiento y combate. Han sido infiltradas por el narcotráfico y ha ejecutado los paquetes de ayuda militar de las guerras de baja intensidad y los apoyos financieros, de entrenamiento y de dotación que derivaron de políticas como el plan Colombia, el plan patriota y el plan consolidación. Durante los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez, el ejército fue el responsable de la muerte de miles de jóvenes que según la Justicia Especial para la Paz (JEP) supera los

6.402 asesinatos. Aunque la responsabilidad de estos casos es individual, recientemente se abrió un debate en relación con el carácter de este crimen como política de Estado o como un quiebre moral del ejército que faltó a la misión que le fue asignada constitucionalmente.²⁷⁵

En lo que respecta al Estado, lo que se observa es que su presencia diferencial en el país, producto de las condiciones históricas de su conformación, se expresa en su intento fallido por controlar el crecimiento de los grupos armados con los cuales se disputa el control territorial. Su tratamiento de estos grupos es diferencial y mientras el paramilitarismo crecía incluso con su complicidad en algunas regiones, enfrentaba a las guerrillas con prácticas antisubversivas que terminaron afectando también a la población civil y a las organizaciones sociales y partidos políticos de izquierda, porque algunos sectores de la fuerza pública, los consideraban potenciales auxiliares y colaboradores de la lucha armada. El Estado también ha emprendido procesos de paz desde los años ochenta que han sido ambivalentes y llenos de incumplimientos. Estos acuerdos abrieron la esfera política a la participación de agrupaciones de izquierda que no

²⁷⁵ Nos referimos a la constancia que dejó el padre Francisco de Roux en la cual manifiesta su desacuerdo con respecto a la denominación del caso de falsos positivos como política de Estado (CEVCNR, Tomo 1, 2022).

fueron protegidas por el Estado y que terminaron, como en el caso de la Unión Patriótica, en un exterminio político (González, 2014).

Aunque la paz se convirtió en un derecho constitucional en los años noventa, los grupos paramilitares se incrementaron en esa década y siguieron actuando en varias zonas del país, en algunas ocasiones en complicidad o con anuencia de la fuerza pública y de agentes del Estado. A pesar de haberse llevado a cabo un proceso de negociación con el paramilitarismo entre 2003 y 2005, muchas de estas estructuras armadas siguieron operando como ejércitos del narcotráfico con presencia en varias zonas del país hasta la actualidad. Como ya se anotó más recientemente se concretó el acuerdo de paz con las Farc-ep que se encuentra en su fase de implementación y en el actual gobierno se avanza a la consolidación de lo que se ha llamado la paz total, que busca detener la confrontación armada y avanzar en la construcción de mecanismos de protección de los derechos humanos.

Durante los más de sesenta años de confrontación armada las cifras de la victimización no dejan de crecer y perdió eficacia simbólica el dato estadístico de las afectaciones a los derechos humanos. Por esta razón para finalizar esta caracterización del conflicto armado, hacemos referencia a los procesos de victimización que ha sufrido la población civil siempre estado en medio de la confrontación, porque su intimidación y control se convirtió en el mecanismo que emplearon todos los actores para operar en los territorios donde buscaron perpetuar su dominio. La CEVCNR identificó los patrones de victimización que explican el funcionamiento de los actores, las estrategias de la guerra y las formas en que se llevaron a cabo los hechos violentos. En el informe de la CEVCNR se documentan 16 tipos de violaciones a los derechos humanos y al DIH²⁷⁶ que “se dieron de manera conjunta, a veces en distintos momentos de la vida, y marcaron las biografías y la historia de familias y comunidades” (CEVCNR, Tomo 2, 2022, p. 123).

Este contexto es también el objeto de análisis de nuestros estudiantes en el trabajo de formación en práctica pedagógica en la licenciatura en ciencias sociales. Sus trabajos de grado abordan aspectos como la periodización, los actores, los patrones de victimización y las dinámicas de la confrontación, en la perspectiva de construir propuestas para la enseñanza del conflicto armado, articuladas a las formulaciones derivadas de los estudios de la memoria desde donde controvierten los usos políticos del pasado y fundamentan propósitos para la formación política como se mostrará en los siguientes apartados.

2. Formación inicial de docentes en ciencias sociales: los retos de trabajar la memoria en el presente vívido de la guerra

La línea de formación política y memoria social se configuró en una experiencia de procesos pedagógicos y de investigación social con estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN. La línea esta conformada por un equipo de 10 docentes y unos 57 estudiantes para el semestre 2022-2. El proceso de investigación y construcción de la propuesta pedagógica se realiza en un periodo de dos años, en el cual los estudiantes y con la asesoría de los docentes, abor-

²⁷⁶ homicidios (masacres, ejecuciones extrajudiciales y asesinatos selectivos) y los atentados contra el derecho a la vida, la desaparición forzada, el secuestro, las torturas, las detenciones arbitrarias, las violencias sexuales, las amenazas, el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, el trabajo forzoso, la extorsión, los ataques indiscriminados, los ataques a bienes protegidos, el desplazamiento forzado, el confinamiento, el despojo y el pillaje.

dan lo siguiente: indagación sobre una problemática social, formulación de una propuesta pedagógica, desarrollo de la propuesta en una institución educativa o en una organización y por último, la sistematización de la experiencia. Al finalizar el periodo 2022-1 la línea FPMS cuenta con 242 trabajos de grado de los cuales 149 están directamente relacionados con el conflicto armado colombiano.²⁷⁷

El equipo docente que conforma la línea FPMS intenta reelaborar de manera constante su práctica a través de ejercicios reflexivos sobre su experiencia docente. Con el propósito de indagar por las transformaciones que se han operado en estos 18 años de trabajo continuo se pidió a los colegas que realizaran una reflexión en torno a cuatro preguntas mediante las cuales se buscó establecer las constantes que se aprecian desde la conformación de la línea FPMS en 2004, sus transformaciones en el horizonte formativo que inicialmente se formuló, y los nuevos temas y planteamientos teóricos que se pueden identificar en el camino recorrido.

En cuanto a las constantes los profesores identificaron que se mantiene el interés por los estudios de la memoria y la formación política. Todos indican que estos ejes de trabajo no solamente se han mantenido sino que en la trayectoria de la línea se han fortalecido al incluir propuestas que establecen relaciones entre arte y memoria y al desarrollar trabajos con temas asociados a las relaciones intergeneracionales como referentes para la construcción de pasado (Relato de la profesora Constanza Mendoza, 02/03/2021). Algunos docentes también identifican algunos aspectos problemáticos de los abordajes de los estudiantes y muestran en qué tipo de trabajos existe mayor desarrollo de las categorías asociadas a la formación política y la memoria social:

En los trabajos que he orientado el interés por la formación política y la memoria social han estado vigentes en las elaboraciones realizadas por los estudiantes, ya sea desde un lugar central, donde cuestionan, diversos ordenes de los fenómenos sociales (problemas sociales), o desde un lugar –a veces instrumental o que tiende a naturalizarse- en la formulación de la pregunta y los objetivos de la práctica en aula. Por lo general la preocupación por la formación política y la memoria social tienden a tener un mayor desarrollo en aquellos procesos de práctica vinculados con procesos organizativos, colectivos o movimientos sociales (Relato del profesor Byron Ospina, 08/03/2021).

En lo relacionado con las transformaciones de la línea las y los docentes plantean que el interés inicial por abordar la investigación social de segundo orden se fue desdibujando en el curso del trabajo de la línea FPMS y que los análisis puntuales acerca de la institución escolar y los saberes escolares se desgastaron y se redujeron a una caracterización general desde donde subsisten posturas estereotipadas desde las cuales se considera la escuela y las ciencias sociales “como dispositivos de reproducción de las memorias oficiales” a pesar de que en la línea FPMS los estudiantes tienen la “oportunidad de acceder a una gran cantidad de experiencias de innovación o exploración pedagógica en la enseñanza del pasado reciente y la formación política” (Relato del profesor Douglas Rodríguez, 08/03/2021).

En cuanto a las nuevas temáticas o las más recientes iniciativas propuestas para los estudiantes, se destaca la apertura al diálogo que se lleva a cabo en los seminarios de fundamentación, con

²⁷⁷ Estos trabajos están distribuidos en las siguientes temáticas: Procesos e iniciativas de paz (24), dinámicas del conflicto armado (21), disputas por la tierra y organizaciones campesinas (17), Responsabilidad del estado en el conflicto armado (14), procesos sociales de resistencia (15), violencia política contra partidos como la Unión Patriótica y otras agrupaciones de izquierda (11), mujeres en el marco del conflicto armado (8), Paramilitarismo (8), expresiones culturales y artísticas referidas al conflicto armado (8) guerrillas (6), Derechos Humanos (5) desplazamiento forzado (4), orígenes del conflicto (3), narcotráfico (3), reclutamiento forzado (2)

autores importantes en el campo de los estudios de la memoria y en la investigación educativa y pedagógica en el ámbito de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En los dos años que duró la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19, se logró programar una agenda de trabajo virtual que incluyó la intervención de colegas de otras ciudades y otros países que los estudiantes valoraron de manera positiva porque los apoyaron en la fundamentación de sus propuestas pedagógicas y sus trabajos de grado. Además de esta transformación metodológica, algunos colegas identifican nuevas temáticas asociadas a las memorias sociales (música, grafiti y arte urbano), nuevos enfoques teóricos que incluyen aproximaciones “postestructuralistas como las de Byung-Chul Han que indagan sobre los procesos de psicologización contemporáneos” y aproximaciones analíticas al pasado que incluyen los procesos de configuración de “las identidades étnicas, campesinas, militantes o de género” (Relato del profesor Jonathan Caro, 09/03/2021).

En el balance crítico de nuestra trayectoria, además de reconocer la vigencia de los dos ejes centrales desde los cuales trabajamos hace 18 años, hemos identificado un conjunto de transformaciones temáticas que ya anotamos y unos retos dentro de los cuales se encuentra la articulación de nuestra línea al proceso formativo de la licenciatura que plantea dos grandes retos: incentivar la apertura a escenarios de reflexión entre los docentes desde donde surjan iniciativas tanto de análisis de nuestra propia experiencia como de articulación con el amplio número de “iniciativas escolares (colectivos de maestros) y de otras instituciones e instancias (centros de memoria, redes académicas y de organizaciones)” (Relato de la profesora Constanza Mendoza, 02/03/2021), que se ocupan de la gestión del pasado y no existían en 2004 cuando se creó la línea y analizar la creciente “disciplinización” del plan de estudios de la licenciatura en ciencias sociales y de la política educativa a través de la Ley 1874 de 2017, que “plantea un reto enorme para una línea de profundización que se ha caracterizado por abordar las problemáticas del presente desde enfoques interdisciplinarios” (Relato del profesor Jonathan Caro, 09/03/2021). Con el fin de avanzar en estos dos retos en esta ponencia presentamos el trabajo que venimos realizando acerca de la experiencia profesional de quienes se formaron en la línea y hoy hacen parte de iniciativas de la memoria desde su ejercicio docente tanto en escenarios escolares como en organizaciones sociales y entidades públicas de carácter social y cultural.

3. El ejercicio profesional docente desde los aportes de la formación inicial: relatos de la experiencia

Durante la trayectoria de la línea nos hemos propuesto llevar a cabo una apuesta formativa de docentes orientada a la construcción y reelaboración de “las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Mendoza y Rodríguez, 2007, p. 78). Lo anterior ha sido parte de una manera de comprender la formación política de los maestros en la perspectiva de incidir críticamente en tres dimensiones: distanciarse del rol y potenciar al sujeto, desnaturalizar los supuestos de la profesión docente y abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial

Se trata de una experiencia de formación con implicaciones en la subjetividad política de los futuros maestros, que hemos rastreado en un primer ejercicio de indagación con egresados y egresadas de la Licenciatura, sobre la cual destacamos en esta ponencia la experiencia de tres graduadas de la línea. Cada una de ellas finalizó sus estudios y obtuvo el título en diferentes momentos y se desempeñan en distintos contextos profesionales (organizativo, instituciones de gobierno y escuela). Como parte del proceso de indagación, abordamos con ellas tres preguntas referidas a las dimensiones de formación política que han orientado la labor en la línea.

En la primera pregunta, abordamos los aportes de la línea en su práctica profesional. Al respecto encontramos que existe una alta valoración de las egresadas acerca de la formación recibida en la línea, porque en el ejercicio profesional como educadoras controvierten varias de las actuaciones naturalizadas en la labor docente. Al respecto, se destaca la articulación que realizan las tres entrevistadas entre la formación profesional y personal que se expresan en la esfera política al adoptar posiciones críticas, que se fueron perfilando desde antes de obtener el título como licenciadas, cuando ya empezaban a incorporar en sus labores académicas reflexiones acerca del sentido ético del trabajo docente, en el desarrollo de la práctica pedagógica y del ejercicio de investigación que se exige para obtener el título de licenciatura:

[...] yo creo que la educación o la formación que se da en la línea de memoria no solamente contribuye en términos académicos, sino que también transversaliza cosas de la vida personal y política. Porque creo que el ejercicio de la docencia o labor de enseñar se convierte también en un acto ético y político. [...] sin tener un título comenzamos a desarrollar un proceso de investigación que no solamente quería aportar en términos académicos sino en términos políticos a la organización con la que estaba trabajando en ese momento [...] (Entrevistada 1/ Egresada 2016/ ejercicio profesional con organizaciones sociales).

Las egresadas entrevistadas plantearon que la formación en la línea MSFP les permitió construir criterios de análisis y comprensión de las condiciones socio históricas en medio de las cuales desempeñan su labor cuando algunos sectores de la opinión pública, acusan a los docentes de ciencias sociales de adoctrinar estudiantes, tal y como se ha expresado en particular después del 2021 por parte de sectores de derecha del país, quienes a través de las redes y los medios de comunicación masivos, han hecho acusaciones temerarias.²⁷⁸ Las egresadas entrevistadas manifiestan que su formación en la línea MSFP les permitió entender que trabajar el conflicto armado tiene este efecto en el país y que asumir estos temas no implica una actitud doctrinal sino una actitud crítica con respecto al presente.²⁷⁹

La propuesta de formación en la línea FPMS brinda herramientas para la formulación de propuestas pedagógicas y didácticas que articulan los debates del pasado reciente y la memoria en las cuales los y las estudiantes experimentan una implicación reflexiva que les permite analizar y confrontar constante las condiciones de la realidad política y social del país, así como las circunstancias en las cuales desempeñan su labor profesional. Esto ha sido evidente en la experiencia narrada por las egresadas quienes se refieren constantemente a las actitudes críticas con enunciados como “cuestionarse la sociedad” o “generar una postura política”. Muestra de ello, es lo expresado por una de las entrevistadas quien afirma que la línea FPMS:

²⁷⁸ En abril de 2021 la profesora Sandra Caicedo les pidió a sus estudiantes resolver las preguntas de una guía escolar referida al análisis del caso de los falsos positivos. Los sectores del uribismo la acusaron de adoctrinar a sus estudiantes y la intimidaron en redes lo que evidenció una violación clara contra la libertad de cátedra y puso en evidencia el riesgo que corren los maestros al tratar en el aula temas asociados al conflicto armado, sobre todo aquellos que implican a los sectores más retardatarios de la sociedad colombiana. (Arias, 2021).

²⁷⁹ Al respecto una de las entrevistadas manifiesta lo siguiente: [...] no lo veo solo en lo profesional, uno está mediado por muchas esferas y a mi parecer en la línea de memoria me aportaron para formarme como persona y cuestionarme aún mucho más la sociedad en la que habito. Finalmente siento que eso también genera una postura política frente al mundo y así mismo es lo que yo voy transmitiéndole a los chicos. Digamos que si alguien de extrema derecha escucha esto dirá que es un adoctrinamiento, pero yo me he dado cuenta en algún punto que en mis diálogos con los chicos en relación con el conflicto y demás, a partir de las herramientas que yo adquirí y que también les brindo a ellos, ellos también empiezan a descubrir y a cuestionarse su ser en el mundo en relación con su historia y con el pasado que han vivido. (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

[...] me enseñó a trabajar mucho todo lo que ha sido el pensamiento crítico, no llegarle a un estudiante con una posición sesgada de algún tipo de tema determinado, sino darles un abanico de posibilidades y que se dieran como a la tarea de pensar que muchas de las cosas que tal vez hoy en día ellos viven o vivimos dentro de nuestros contextos sobre todo dentro del ámbito escolar pues han sido consecuencias de situaciones pasadas. [...]Entonces ese ha sido como el aporte, ese ámbito de pensamiento crítico con ellos, poderles enseñar a contrastar, a que no se queden con una verdad que de pronto les da un medio de comunicación, sino que hay otras posibilidades y que esas otras posibilidades [...] (Entrevistada 2/Egresada 2021/trabaja con entidad institucional/6 de agosto de 2022).

La segunda pregunta que se formuló a las egresadas corresponde a los aportes de la línea FPMS a los debates en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Uno de los debates recientes en el país es el que se generó por la expedición de la Ley 1874 de 2017 que busca intensificar la enseñanza de la historia de Colombia mediante una cátedra especial. Esta norma condujo a la conformación de una comisión para la enseñanza de la historia que entregó al Ministerio de Educación un documento de recomendaciones para ajustar los lineamientos de ciencias sociales en el país, partiendo de la consideración de que se dejó de enseñar historia de Colombia a partir de la Ley General de Educación de 1994. Posiblemente es importante revisar la intensidad horaria de este saber escolar y problematizar qué tipo de contenidos se enseñan o cuáles son sus articulaciones con las otras ciencias sociales, pero no se dejó de enseñar como se aprecia en el siguiente relato:

[...] nosotros teníamos una conversación alguna vez con un profe donde hablaban nuevamente de la implementación de la enseñanza de la historia en los colegios, y yo decía, nuevamente la enseñanza de la historia no, porque igual si seguimos enseñando, que digamos que en un currículo o en las planeaciones escolares la asignatura haya cambiado a enseñanza de las ciencias sociales no significa que los profes de sociales no enseñemos historia porque de hecho está. Yo siento que uno a veces va como a mil por hora y entonces le tocaba a uno este tema y a la siguiente semana este otro y entonces uno no alcanzaba a profundizar [...] yo siento que si se enseña, no como uno quisiera. (Entrevistada 2/Egresada 2021/trabaja con entidad institucional/6 de agosto de 2022).

Como señala la egresada, el debate sobre la enseñanza de la historia debe tener en cuenta las condiciones efectivas en las cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza en la escuela, pues se trata no solo de una discusión curricular, sino que también del debate político referido a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional y los requerimientos del contexto escolar que implican un compromiso docente no solamente con el saber que se enseña sino con la comprensión de las condiciones sociales y económicas de los estudiantes y sus familias.

[...] digamos que si uno analiza yo siento que hay como dos escuelas. La escuela que el Ministerio establece y que finalmente a nosotros nos toca poner en el papel, entonces cuando a ti te dicen que en la semana institucional vamos a revisar las mallas los temas, todo ese papeleo que toca hacer en otras esferas de la escuela, ahí hay una escuela, que es la escuela del Ministerio, la escuela de los estándares, la escuela de los lineamientos [...] y está la escuela real, la escuela en la que no tienes los materiales, la escuela en la que tienes que resolver un montón de problemas. [...] en la clase tengo un montón de niños que sufren un

montón de situaciones de abandono y un montón de problemas emocionales y demás que me toca resolverlos porque no hay muchas opciones [...] entonces eso si trunca mucho el desarrollo de esa educación que plantea la institución, el Ministerio y las Secretarías, [...] casi que la mitad del año uno se está ocupando en tratar de entender y de sobrellevar el niño que está abandonado. (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

Como se mencionó anteriormente, los lugares de desempeño profesional de las egresadas entrevistadas no se circunscriben a la escuela, incluyen organizaciones sociales o comunitarias y en entidades adscritas a programas del gobierno nacional y local. Tal es el caso puntual de las entrevistadas uno y dos, quienes laboran con población joven que ha sido afectada por diferentes tipos de violencias, en particular el desplazamiento forzado. Una de ellas afirma que:

En mi práctica actual ha sido también una experiencia de hecho creo que lo he puesto más en este momento que yo trabajo con personas jóvenes... mucha de esa población es población que viene de contextos de violencia viene desplazados. Nosotros también trabajamos con población que han sido desmovilizados, personas que viene en condición de trata de personas, entonces es como empezar uno a tener un equilibrio con ellos, no puede irse tampoco a los extremos, porque son personas a las que se les toca mucho la sensibilidad, entonces a partir de esa sensibilidad es que yo trabajo con ellos. Entonces es empezar también a que ellos entiendan un poquito esas condiciones de vida con la que vienen, de hecho ellos las entienden, pero es ayudarlos a ubicarse un poco en términos de lo que ha sucedido en nuestro país, pero también tener esa posibilidad de que ellos puedan generar otros espacios fuera de esos contextos en los que han venido, y ese aporte también me lo ha dado mucho la línea y lo que yo pude trabajar dentro de la línea. (Entrevistada 2/Egresada 2021/trabaja con entidad institucional/6 de agosto de 2022).

Para las egresadas entrevistadas esta postura crítica acerca de los contextos en los que viven los estudiantes, busca aportarles elementos para que ellos puedan incidir en las problemáticas que les aquejan. Esto se relaciona con uno de los propósitos de formación que hemos mantenido en la línea durante estos años, y es la posibilidad de agenciar procesos de formación política también con los sujetos de la práctica educativa. Esta formación, se dirige a comprender los fenómenos sociales, históricos y culturales del país y lograr potenciar la capacidad de agencia de los actores involucrados en los escenarios educativos. Las egresadas entrevistadas se preocupan porque sus estudiantes sean reflexivos y “tengan la capacidad de empoderarse y transformar sus entornos”, de tal modo que los trabajos de la memoria no solamente conduzcan a una aproximación crítica al pasado sino también implique “cambiar esa construcción ética del ser colombiano” (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

La tercera pregunta formulada a las egresadas exploró los aportes de la línea FPMS al debate en el ámbito público de la memoria, que en la actualidad está ampliamente referido al informe de la CEVCNR y al rol de Darío Acevedo, director del CNMH en el gobierno de Iván Duque (2018-2022). Al respecto las egresadas destacan aportes teóricos e investigativos en su formación que han incidido en sus actividades laborales actuales y que les permiten tener una lectura comprensiva y analítica de las acciones recientes vinculadas con la memoria y el conflicto colombiano. En cuanto a los aportes teóricos, una de las entrevistadas manifiesta lo siguiente:

Yo creo que esos criterios no son solamente analíticos, sino que se convierten en parte de la cotidianeidad, [...] yo creo que los he llevado a todo ejercicio profesional. Inicialmente, cuando estoy en el ámbito educativo [...] allí puse en juego un poco el tema de la memoria con estudiantes de primaria, quisimos hacer un ejercicio de semilleros de investigación con ellos y con las familias. Alcanzamos a realizar algunos ejercicios con ellos de la historia de Bosa, como recolectar relatos, historias familiares que conllevaban a entender un poco la historia de esta localidad. Fue un ejercicio muy bonito, por los niños todo lo ven con sorpresa y comenzaron a encontrar a relación que tiene las historias de sus familias con las historias del territorio, pues permitían dar lugar a un conocimiento significativo, que es en últimas en lo que le proceso educativo intenta generar, [...] no solamente recordación o que los estudiantes aprendan un contenido de memoria sino que encuentren un significado en esos procesos educativos, y ese es como el primer paso que doy en lo aprendido en la línea, poder conectar las historias de vida con el proceso educativo en un aprendizaje igualmente significativo. (Entrevistada 1/ Egresada 2016/ ejercicio profesional con organizaciones sociales).

Las egresadas usan los recursos educativos que se producen en las instituciones nacionales para la gestión del pasado, participan en las iniciativas públicas de conmemoración de organizaciones de víctimas o en las jornadas de socialización del informe final de la CEVCNR en las escuelas. Una de las entrevistadas que trabaja en una escuela rural del país, tomó distancia con respecto a las actividades propuestas por la CEVCNR para dar a conocer el informe en los colegios mediante la estrategia “la escuela abraza la verdad”:

Ahorita pensaba que lo que hay que hacer para el viernes, que yo no lo puedo hacer porque ese día tenemos el día de la familia, lo de la comisión de la verdad y enviaron una guías metodológicas y demás, y pensaba finalmente soy yo la única maestra de sociales del colegio, y me tocaría aplicarlo a todos los grados y en un solo día y corriendo y eso yo si considero que es un proceso que requiere más preparación porque, así la guía sea muy fácil o solo sea socializarla, eso te requiere tiempos o materiales que no tienes [se refiere a documentos analíticos sobre el contexto] (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

Esta última egresada actualmente realiza lecturas de apartados del informe final de la CEVCNR en clase, realiza aproximaciones críticas a las interpretaciones que se han hecho sobre este informe e incluye en sus planeaciones de clase temas o contenidos escolares que no son propios de los currículos escolares, relacionados con los contextos inmediatos de sus estudiantes. Para esta egresada, trabajar la memoria en la escuela significa:

[...] mostrar una memoria que ha estado oculta, finalmente en la escuela nosotros no obligamos a alguien a creer en algo [...] ahora la cuestión es que tanto acceso tiene la gente a otras fuentes de conocimiento que no sea el maestro [...] desde mi ejercicio individual, yo evito, como que yo les digo sea lo cierto y lo único, habrá quienes si quieren tomar por ese lado [...] (Entrevistada 3/ Egresada 2014/docente colegio rural/9 de agosto de 2022).

Conclusiones

En esta breve reflexión sobre el trabajo realizado en la línea FPMS, se puede apreciar un interés sostenido por abordar el conflicto armado como contenido educativo en las prácticas de enseñanza, desde el nivel de formación inicial de docentes hasta el ejercicio profesional de los egresados que se han formado en esta línea durante los 18 años de su trayectoria. Aunque se han llevado a cabo transformaciones (conceptuales, metodológicas y temáticas) persiste un esfuerzo por pensar las prácticas desde la formación política, más que como un punto de llegada del proceso educativo, como una actitud de cuestionamiento permanente de las formas dominantes que adquiere el pasado en enfoques disciplinares de afirmación excluyente de saberes transversales o interdisciplinarios, en líneas interpretativas dominantes de organismos públicos, y en la legislación sobre enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Ley 1874 de 2017 y documento de recomendaciones de la comisión nacional de enseñanza de la historia).

Esta misma actitud la ponemos en fuego como docentes formadores para valorar con sentido crítico lo que hemos realizado hasta la actualidad en la perspectiva de mantener los ejes que consideramos fundamentales e identitarios de la línea (memoria y formación política) y de ampliar los enfoques de análisis tanto acerca del conflicto armado que es nuestro contexto de actuación y nuestro objeto de estudio, como de las dinámicas escolares que se configuran cuando se abordan pasados controversiales y violentos como el Colombiano.

Bibliografía

- Arias, D. “Cuando una tarea escolar genera polémica. A propósito del taller de falsos positivos de la profesora Sandra”. Documento electrónico publicado en: <https://www.renovacionmagisterial.org/portada/sites/default/files/adjuntos/2021/04/15/Cuando%20una%20tarea%20escolar%20genera%20pol%C3%A9mica.pdf>.
- Becerra, S. (2018). Organizaciones sucesoras del paramilitarismo. Lecciones para aprender del eterno retorno de la guerra. Comisión Colombiana de Juristas.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia [Informe de la comisión]. Recuperado de <https://cutt.ly/sCZecv9>
- González, F. (2014). Poder y violencia en Colombia. Bogotá: Odecofi-Cinep-Colciencias.
- Mendoza, N., & Rodríguez, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. En: *Pedagogía y Saberes*. (27). pp. 78-85. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6860/5598>
- Richani, N. (2003). *Sistemas de guerra. La economía política del conflicto en Colombia*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia; IEPRI.
- Romero, M. (2003). *Paramilitares y autodefensas, 1982-2003*. IEPRI.
- Villamizar, J. (2018). Elementos para periodizar la violencia en Colombia: dimensiones causales e interpretaciones historiográficas. *Ciencia política*, 13(25), 173-198.

Una experiencia docente pionera en materia de memoria democrática: I Seminario introductorio sobre Memoria Democrática y Justicia.

Noviembre de 2021, Universidad Carlos III, Madrid

Soledad Luque Delgado, Luis Suárez-Carreño Lueje

Resumen - Abstract

Esta comunicación presenta una experiencia docente en el ámbito universitario, de nivel de posgrado y de contenido transversal o interdisciplinar, en el campo de la Memoria colectiva y en particular en su perspectiva democrática desde la defensa de los derechos humanos y la lucha contra la impunidad, como ejes o miradas dominantes, a través de tiempos y experiencias diversas del siglo XX.

Aspectos de posible interés en el marco de este Congreso:

Reivindicación del campo de la Memoria como tema o ámbito de reflexión y elaboración doctrinal propio, no subordinado a otras ciencias, particularmente la historiografía, ni a otras ramas de pensamiento como la teoría política o el estudio del devenir de las ideologías y sus confrontaciones.

Una actividad de ambición científica y cultural pero que surge y se diseña fuera del estricto marco de la academia, en un complejo mix de pensamiento y acción, bajo la voluntad de evitar prejuicios y simplificaciones en la reflexión colectiva y superar marcos un tanto trillados como la memoria antifascista o antifranquista.

Un énfasis en la perspectiva de género y el papel de las mujeres, tradicionalmente ignorado y sin embargo determinante tanto testimonialmente como en la preservación de las memorias perdedoras y latentes o dormidas.

Palabras clave: Derechos humanos; impunidad; memoria colectiva

Presentación

El Seminario tuvo lugar durante los martes y jueves (de 16:00 a 20:00h) de noviembre de 2021, en el campus Puerta de Toledo de la Universidad Carlos III de Madrid, constando de 24 horas lectivas y 17 clases (más 6 actividades complementarias), y su intención ha sido la de fomentar y promover la investigación, reflexión y formación sobre la MD como construcción social de un relato histórico basado en los DDHH.

Ha estado dirigido a: Alumnado, investigadores/as, activistas, ciudadanía y responsables institucionales en el campo de los DDHH, la Memoria Democrática y/o la Justicia Transicional.

Se ha estructurado en los siguientes bloques temáticos:

- Concepto de Memoria Colectiva.
- Trauma y Memoria (experiencias internacionales).
- La aspiración a la Memoria Democrática en el Estado Español.
- Justicia Transicional e Impunidad del franquismo.

La composición del cuerpo docente corresponde o proviene de 10 organizaciones memorialistas, 3 entidades de derechos humanos; asimismo hay 33 ponentes de 5 universidades diferentes.

Los asistentes fueron 59 en total, con un promedio de 37 presenciales por sesión, más 3 en remoto.

Cuadro directivo

Directora: Rosa San Segundo Manuel

Profesora catedrática de la UC3M en Información y Documentación. Presidenta de la Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género, y representante del Instituto de Estudios de Género de la misma.

Coordinadores

Soledad Luque Delgado

Profesora de la UC3M en Humanidades: Filosofía, Lenguaje y Literatura. Investigadora Colaboradora del Instituto de Estudios de Género de la misma Universidad. Presidenta de la asociación "Todos los niños robados son también mis niños".

Luis Suárez-Carreño Lueje

Arquitecto urbanista, querellante por torturas en Argentina y España, miembro activo de La Comuna, presxs y represaliadxs del franquismo y de Ecologistas en Acción.

Aclaración conceptual y de contenido del seminario: por limitaciones de tiempo se ha autolimitado el concepto de memoria colectiva a *hechos traumáticos*, lo que supone su amputación, puesto que evidentemente este comprende otras muchas experiencias sociales y culturales, no necesariamente conflictivas.

Aclaración semántica: El *seminario* se denomina así, y no *curso*, por razones académico-administrativas, pero también refleja mejor su carácter en buena medida experimental no-convencional, como se explica en esta comunicación. En cuanto al adjetivo ‘*introduckorio*’, pretende aclarar que el seminario es sólo una puerta de entrada a un mundo aún por explorar, al menos en nuestro país; por eso, desde la organización del seminario hemos sido conscientes desde su concepción que su efecto sobre las personas participantes será más el de suscitar preguntas y dudas que el de resolverlas, y que resulta técnicamente imposible agotar, ni siquiera superficialmente, la enorme riqueza de ese concepto multifacético y de infinitas capas y lecturas que es la memoria colectiva.

Justificación/introducción del seminario

Asistimos en el Estado español a un auge del interés social por la Memoria, entendida como el relato colectivo de nuestra historia reciente, y sus efectos sobre nuestra identidad y valores actuales como comunidad. Auge que ha puesto de relieve la pervivencia de discursos y conceptos neofranquistas enquistados en el tejido institucional y social del país y, en general, la débil cultura democrática – antifascista – de esta sociedad.

Nos encontramos así inmersos en una disputa ideológica y cultural por el relato histórico, paralela y concomitante con la resistencia al reconocimiento del derecho a la justicia para las víctimas de los crímenes de lesa humanidad cometidos por el franquismo.

Este panorama es una consecuencia natural del manto de silencio y olvido sobre los hechos recientes del siglo XX, en particular desde la guerra hasta la dictadura franquista y la transición, que impusieron los pactos políticos de esta última, particularmente la amnistía del 77 con secuelas duraderas, destacando entre ellas:

Por una parte, un déficit de políticas públicas de Memoria, lo que abarca desde las iniciativas (o, más bien, su ausencia) respecto a los lugares de Memoria, hasta el tratamiento de los programas educativos en materias como historia contemporánea o valores ciudadanos. Algo que ha perdurado hasta este año -a pesar de una ley de Memoria Histórica de 2007 de muy escaso contenido y recorrido- con la aprobación de la Ley de Memoria Democrática, donde por primera vez se plantean ciertas políticas públicas de cierta ambición en esta materia.

Por otra parte, la negación por parte del Estado de los derechos a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición en relación con los innumerables crímenes del franquismo, desde las matanzas masivas de población civil durante la guerra y posguerra, hasta los cometidos por la dictadura hasta la muerte del dictador y por sus epígonos durante la transición.

En ese marco, no es de extrañar el escaso desarrollo e interés académico en materia de Memoria, que contrasta con la abundante atención social, cultural y mediática dedicada a esta materia, especialmente en los últimos 20 años. No existe, efectivamente, una oferta significativa de espacios de reflexión y formación en nuestro país en estas materias, a diferencia de muchos países de nuestro entorno y de Latinoamérica. Creemos que la combinación del auge de la Memoria como cuestión de controversia política y social, y la carencia de especialistas en la materia, da lugar frecuentemente a un tratamiento superficial y parcial del tema, incluso en el plano institucional; así como a aberraciones ‘*intelectuales*’, particularmente desde el campo de la historiografía.

Las personas y entidades promotoras de esta iniciativa académica estamos convencidas de que la salud democrática de nuestra sociedad exige mirar a la historia de frente, no solo desde la ‘*ciencia historiográfica*’, sino también desde las políticas públicas de Memoria basadas en los

principios democráticos, y particularmente en los derechos a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

En este sentido, y en relación con nuestro pasado traumático, el Estado español constituye una lamentable excepción en el contexto internacional, y esta iniciativa persigue también reparar ese déficit. Ya que, en nuestra opinión, el avance de la Memoria Democrática debe de llevarse a cabo no solo en el campo del activismo y la reivindicación social, o en el de la producción cultural, sino también en el de la reflexión e investigación científica y la formación académica especializada.

La opción que en concreto ofrecemos se enraíza en las experiencias más recientes de debate y activismo – a través de sus protagonistas –, teniendo en cuenta que la Memoria colectiva, en tanto que construcción social, no puede aislarse de su contexto cultural y político.

En este sentido, cabe también situar la iniciativa específicamente en el entorno madrileño, en el que la llamada pugna por el relato conoce una especial virulencia particularmente por la beligerancia de las instituciones locales y regionales -durante muchos años, salvo breves periodos, gobernadas por la derecha- contra la memoria democrática, pero también por la indiferencia o pasividad desde los sectores llamados progresistas a la hora de su defensa.

Madrid es tanto escenario de obras y monumentos emblemáticos de la dictadura (valle de Cuelgamuros; arco ‘de la Victoria’) no resignificados, o de otros nuevos ofensivos a la sensibilidad democrática (monumento al Legionario recién instalado), como pasto de la destrucción de lugares igualmente significativos, pero de memoria incómoda (Cárcel de Carabanchel); y lo es también de reacciones variadas contra el movimiento memorialista en los últimos años, entre las que puede destacarse la eliminación de los escasos monumentos o hitos creados en los últimos años (Memorial del Cementerio del Este), las polémicas decisiones sobre la nomenclatura del callejero (retroceso del actual ayuntamiento frente a los cambios operados en el periodo de Manuela Carmena) y las placas conmemorativas (eliminación de las de Indalecio Prieto y Largo Caballero).

Y es, más allá de estos hechos y conflictos coyunturales o contingentes, un lugar donde la historia del siglo XX, cuajada de enormes epopeyas, ha sido borrada o, en todo caso, no es reconocida ni apenas visible en su tejido físico (memoriales, lugares de memoria, centros o museos) e institucional (actos, homenajes, festividades), siéndolo escasamente en su vida cultural y académica, no así en su sociedad civil (tejido asociativo y campañas reivindicativas, interés mediático), aunque es obvia la limitada capacidad de esta para contrarrestar la desidia, cuando no la hostilidad, oficial.

Objetivos del seminario

Objetivo general

Fomentar y promover la investigación, reflexión y formación en torno a la idea de la Memoria Democrática (MD), entendida como la construcción social de una interpretación del relato histórico basada en los derechos humanos, por lo tanto, no partidista ni neutral o equidistante, ni sectaria, así como su vinculación indisociable con los principios de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

Objetivos específicos

Para la consecución del objetivo general, se tendrán en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: Aplicar la MD a nuestro siglo XX, como marco metodológico basado en los derechos a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición para la lectura actual de los conflictos sociales pasados y sus secuelas, introduciendo para ello el estado de la cuestión en el ámbito internacional.
- Objetivo específico 2: Analizar los déficits democráticos existentes en nuestro país derivados de la renuncia a la Memoria colectiva y en particular a la construcción de la MD, así como la relación entre MD y justicia transicional.
- Objetivo específico 3: Revisar la historia de la lucha por la MD y contra la impunidad en nuestro país, primero contra el totalitarismo y la represión, luego contra el olvido de conveniencia auto-impuesto, ahora contra la equidistancia y el blanqueo.
- Objetivo específico 4: Abrir la reflexión sobre los distintos campos de construcción de MD y el papel en esta de la academia, la sociedad civil, la producción cultural y artística y las instituciones, así como sobre la potencialidad de la MD como instrumento de creación de ciudadanía y prevención del fascismo en sus diferentes modalidades.

Objetivos por Bloque

Bloque 1. Alrededor del concepto de Memoria colectiva:

- Diagnosticar la Memoria colectiva en el Estado español.
- Analizar las diferentes concepciones de la noción de Memoria colectiva y conceptos conexos.
- Analizar el auge de la Memoria como parte de la batalla por el relato y la hegemonía cultural.

Bloque 2. Trauma y Memoria. Experiencias internacionales:

- Relacionar los conflictos con sus secuelas traumáticas.
- Analizar las experiencias de los conflictos internacionales.
- Recuperar las Memorias olvidadas.

Bloque 3: La aspiración a la MD en el Estado español.

- Analizar la revolución pedagógica, Mujeres Libres y otras experiencias republicanas.
- Conocer las Memorias clandestinas, asociadas a los supervivientes y sus núcleos ideológicos.
- Identificar los vacíos en la Memoria colectiva: crímenes del franquismo y su variada tipología.

Bloque 4: Justicia transicional, justicia universal y lucha contra la impunidad del franquismo.

- Revisar los conceptos de crímenes de lesa humanidad y de justicia universal como dimensiones de derecho a la justicia vinculados a la construcción de MD.
- Aplicar el concepto de justicia transicional en el caso español.
- Analizar el caso particular de los ‘crímenes de género’.

Población meta o destinataria

- Estudiantes e investigadores en el campo de los Derechos Humanos, MD, Justicia Transicional, y procedentes de cualquier ámbito relacionado con las áreas del Programa.
- También personas interesadas en esta disciplina o área de actividad intelectual desde el campo cultural y artístico, así como desde los medios de comunicación.
- Activistas del movimiento memorialista y de ONGs por la defensa de los derechos humanos.
- Responsables institucionales de políticas públicas de Memoria.

Estructura lectiva

- 17 clases agrupadas en cuatro bloques, más conferencias de inauguración y clausura, a lo largo de cuatro semanas.
- Dos sesiones por semana, los martes y jueves por la tarde (excepto el martes 8, que pasa al miércoles 10).
- Las sesiones expositivas (Clases) se combinarán con Actividades Complementarias: dos mesas redondas, proyección de documentales, talleres, presentación de proyectos de investigación y obras memorialistas, entre otras.

Metodología

- Cada clase consta de un ponente y una persona que actúa como presentadora y moderadora en un coloquio con el grupo.
- El Seminario se sigue en streaming a través de la web del Instituto de Estudios de Género.
- Los productos del Seminario quedan colgados en la web del Instituto de Estudios de Género y en las webs de las entidades participantes. Serían los siguientes:
 - Registros audiovisuales.
 - Actas con las ponencias.
- También se manda un comunicado de prensa con una agenda sobre el Seminario.
- Para las cuestiones de comunicación se siguen las indicaciones de visibilidad indicadas por el Instituto de Género de la Universidad Carlos III de Madrid.

Otras cuestiones organizativas y conceptuales

La entidad académica que respalda y acoge al seminario es el Instituto de Estudios de Género de la Universidad Carlos III de Madrid²⁸⁰.

El curso-seminario carece de cualquier forma de financiación pública o privada, se plantea como propuesta de *'presupuesto cero'*: sin pago de tasas por el alumnado, sin cobro de honorarios por el profesorado. Reto nada sencillo tratándose de un programa que, como se ha dicho, abarca 24 horas lectivas y 17 clases con actividades complementarias.

Esta opción tiene una implicación negativa, o limitación forzada: No se puede contar con docentes de fuera de Madrid, salvo muy contadas sesiones mediante charla on-line (en concreto hubo 3), método que se ha descartado por principio y utilizable solo excepcionalmente.

Una faceta positiva ha sido la total independencia y libertad de contenidos seleccionados por el equipo coordinador del seminario.

Por otra parte, el carácter voluntario o altruista de la participación de los/las docentes podría en teoría constituir un escollo obvio para garantizar la calidad académica y científica del programa. Sin embargo, en esto también el campo de la Memoria constituye una excepción: su aureola de tema si no tabú o maldito, sí conflictivo y en alguna medida proscrito o perseguido, y al menos claramente minusvalorado al tiempo que sospechoso de toxicidad 'roja', hace que la frontera entre profesional y activista se difumine, y aquel considere como parte de su labor la

²⁸⁰ https://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MInstitucional/es/Detalle/Organismo_C/1371206582592/1371206581851/Instituto_Universitario_de_Estudios_de_Genero

contribución voluntaria al desarrollo de este campo de conocimiento y pensamiento, a su reivindicación y visibilización.

En otras palabras, en el campo de los estudios de la Memoria, aún hoy por construir en este país, las figuras pioneras de cierto renombre o reconocimiento en términos científicos y académicos tienen al tiempo un perfil activista que les inclina a su participación altruista en actividades tanto académicas como esta, como de reflexión y debate social.

Es probablemente por eso que en el seminario se ha podido contar, de manera voluntaria, con algunas de las personas que en este campo y en este país cuentan ya con una más sólida trayectoria de elaboración y producción científica y un prestigio académico y cultural incuestionable. En concreto, estos son algunos nombres: Soledad Luque Gallego; Mirtha Núñez Díaz-Balart; José Babiano Mora; Carlos Castresana Fernández; Arancha Borrachero Mendivil; Laura Casielles Hernández; Gutmaro Gómez Bravo; Germán Labrador Méndez; Javier Maestro Backsbacka; Maite Parejo Sousa. (En anexo se incluye una relación de docentes con sus correspondientes perfiles).

Resulta previsible que esta disposición a la participación desinteresada de docentes o ponentes con ‘caché’ académico o cultural tienda a reducirse en el futuro en la medida en que -como esperamos- el campo de la Memoria avance en reconocimiento, tanto académico como intelectual y social, en nuestro país. Es por eso que, si bien la fórmula de seminario de presupuesto cero ha funcionado entendemos que satisfactoriamente en esta ocasión (salvo el hándicap -antes señalado- que representa para la participación presencial de ponentes o docentes de fuera de Madrid), es evidente que no es una fórmula sostenible a medio plazo para actividades de similar ambición (es decir, para actividades con un cierto alcance o aspiración académica y científica, más allá de las habituales y numerosas jornadas, encuentros, talleres, etc., de dimensión muy inferior).

Composición del cuadro docente

El colectivo de docentes y ponentes del seminario se puede clasificar, con cierto riesgo de simplificar, en 3 bloques: perfil dominante académico, profesional y/o investigador; perfil dominante de activista en Memoria y/o derechos humanos; perfil dominante del mundo de la cultura y la creación. Y, lógicamente, perfiles mixtos. Con ese criterio, la composición resultante en nuestro caso sería:

1. Netamente académico, profesional y/o investigador	3
2. Netamente activista en Memoria y/o derechos humanos	9
3. Netamente cultura y creación artística	1
4. Mixto 1 y 2	12
5. Mixto 1 y 3	1
6. Mixto 2 y 3	2
7. Mixto 1, 2 y 3	1

Se podría inferir de este cuadro un cierto desequilibrio entre el mundo puro académico y el puramente activista, por una parte, y de estos dos con respecto al mundo de la cultura y la creación, por otra, desequilibrios que se deben intentar compensar en posibles futuras ediciones del seminario. Destaca también la fuerte presencia de perfiles docentes que comparten perfil académico y activista; es este un rasgo que se puede considerar característico del ecosistema de la Memoria en nuestro país: un sector como este con poco reconocimiento intelectual y oficial, con mínima implantación en los programas formales universitarios, incluso cuestionado desde

sectores tradicionales (historiografía), donde los científicos han de reivindicar su campo de especialización, convirtiéndose así, al menos parcialmente, también en activistas.

Militancia o activismo pro-Memoria, no solo como defensa de un espacio académico y científico, sino también como defensa del ejercicio o derecho social mismo a la Memoria, no ya frente a la ‘competencia’ académica y al ninguneo intelectual, sino frente al *poder*, en términos institucionales y políticos, y en alguna medida, mediáticos.

En cuanto a equilibrio de géneros, del total de 29 docentes o ponentes, 12 han sido mujeres (41,4%); en este aspecto está claro que se puede y debe mejorar en posibles futuras ediciones del seminario, hasta conseguir al menos la paridad.

Resultados y productos esperados

- Capacitado un grupo de jóvenes estudiantes, investigadores y activistas del campo de la Memoria y los Derechos Humanos en los conceptos teóricos alrededor de la construcción de la Memoria Democrática, como interpretación y puesta al día del relato histórico basado en los derechos humanos, por lo tanto, no partidista, ni neutral o equidistante, ni sectaria, y fundada en los testimonios y las fuentes documentales.
- Removidos los obstáculos para visibilizar una Memoria que subraya o pone en primer plano la visión y la experiencia de los ‘sin voz’ o los ‘de abajo’, es decir, del pueblo, los colectivos desposeídos, los perdedores, en lugar de la de los poderosos. En esta visión, jugará un papel destacado la Memoria de las mujeres.
- Abordada la MD del siglo XX en el Estado español, enfatizando el prisma de los derechos a la verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición respecto a los crímenes cometidos en particular en la guerra y la dictadura.
- Planteada una visión crítica de las deficitarias políticas de Memoria en nuestro país, particularmente a causa de las políticas oficiales de olvido pactadas en el marco de la Transición, y estudiados algunos casos paradigmáticos como el llamado ‘Valle de los Caídos’.
- Analizada la relación entre déficit de políticas de MD e impunidad; así como con los fenómenos de negacionismo y revisionismo respecto a los procesos históricos, en particular las dictaduras y fascismos e, inversamente, de rol de las políticas de MD en la prevención de los totalitarismos.
- Revisadas las distintas técnicas y dimensiones de la Memoria colectiva, más allá de las propiamente militantes o políticas, particularmente desde el ámbito de la creación artística, fijándose en la rica producción memorialista desde la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas o el cómic, en nuestro país en los últimos decenios.
- Fomentado un lenguaje inclusivo y no sexista en el estudio de la MD.
- Como resultado, además, se habrán elaborado materiales didácticos, bibliografía y notas los sobre debates suscitados sobre estas materias en el propio seminario.
- Grabación del evento en vídeo para su difusión.
- Difusión mediante las redes sociales (Twitter, Facebook, etc.) de la Universidad Carlos III.
- Publicación de algunas ponencias en la revista científica del Instituto "Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género".

Valoración expost

Problemas detectados en términos conceptuales y doctrinales:

La débil o difusa línea de separación entre historia y memoria en un ecosistema académico (el español y particularmente madrileño) muy ajeno o subdesarrollado en lo que al campo de la memoria colectiva, como área de pensamiento y acción propia o específica, se refiere. Ha sido difícil garantizar que los la construcción de memoria colectiva en relación a periodos históricos concretos se abordaban efectivamente como tales y no realmente como una descripción o narración de los propios hechos históricos. Algo que evidentemente tiene que ver en primer lugar por la débil cultura memorialista en este país, también en la academia; y también con la formación empírica o autodidacta de los/las docentes y ponentes en ese campo.

La dificultad para trascender la visión inmediata de la memoria colectiva desde el plano político y reivindicativo, para su objetivación en un plano más ‘neutro’ ideológicamente; al igual que el difícil o incómodo tránsito desde la memoria antifascista (y combativa) a la memoria democrática (y, cuando se requiere, autocrítica; p.e. sobre el estalinismo o sobre el terrorismo ‘de izquierdas’).

Igualmente, dificultad para abrir el angular, más allá de la memoria de los hechos traumáticos, y la mirada de las víctimas, a la memoria colectiva también cultural, religiosa, antropológica...

Poca audiencia en el medio estudiantil propiamente dicho; una parte importante del alumnado proviene del activismo memorialista.

Logros y aspectos positivos

En lugar destacado: el grado de respuesta/asistencia obtenido, aún con la débil proporción de estudiantes, ya mencionada. La asistencia presencial se resume en los datos citados en el epígrafe inicial ‘Síntesis del Seminario’.

La provocación de un nivel de debate y participación muy ricos, abordando en ocasiones temas incómodos que no suelen estar presentes en la cultura y el mensaje o el interés del memorialismo en nuestro país, como los ya citados de la construcción de memoria democrática alrededor de los traumas provocados desde la izquierda.

La presencia entre el alumnado de personas pertenecientes al activismo memorialista permitió enriquecer y aterrizar los debates a hechos y casos concretos, así como el contraste entre experiencias múltiples y miradas diversas.

El esfuerzo de elaboración y sistematización por parte del cuadro docente ha dado lugar a un repertorio de material teórico y documentación de considerable riqueza que sin duda ayuda tanto a la realización de nuevas ediciones del seminario como a su aprovechamiento por otras iniciativas de formación e investigación.

El contenido de las ponencias y actividades complementarias, así como del propio cuadro docente, ha conseguido equilibrar razonablemente el enfoque de género, reivindicando el rol de las mujeres en la salvaguarda y construcción de la memoria democrática.

Anexo I: Programa del Seminario con perfiles de docentes y ponentes

Semana 1, martes 2 de noviembre 2021 (1ª parte) - Inauguración	
16:00-16:30	<p>Inauguración</p> <p>Julio Enrique Checa Puerta Decano de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación</p> <p>Diego Blázquez Martín Director General de Memoria Democrática del Gobierno de España</p> <p>Mauricio Valiente Ots Coordinador del Intergrupo de Memoria Histórica y Derechos Humanos del Congreso de los Diputados</p> <p>Clara Sainz de Baranda Andújar Directora del Instituto de Estudios de Género de la Universidad Carlos III de Madrid</p> <p>Rosa San segundo Manuel Directora del <i>Seminario Introductorio sobre Memoria Democrática y Justicia</i> Profesora catedrática de la Universidad Carlos III de Madrid y Presidenta de la Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género</p> <p>Soledad Luque Delgado Coordinadora del <i>Seminario Introductorio sobre Memoria Democrática y Justicia</i> Investigadora Colaboradora del Instituto de Estudios de Género de la Universidad Carlos III de Madrid</p>
16:30-17:30	<p>Conferencia inaugural: Importancia de la Memoria colectiva.</p> <p>Ponente: Aránzazu Borrachero Mendivil. Catedrática del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras del Queensborough Community College (CUNY). Directora del proyecto “Mujer y Memoria”. Integrante del Equipo de Archivos Digitales de la asociación <i>Todos los niños robados son también mis niños</i>.</p>
17:15-17:30	Pausa

Semana 1, martes 2 de noviembre 2021 (2ª parte)	
17:30-18:30	<p>Mesa Redonda: La Memoria colectiva en el Estado español. Diagnóstico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponente 1: Máximo Molina Gutiérrez. Presidente de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) Cuenca con sede en Tarancón. Activista de la Memoria en el ámbito rural. • Ponente 2: Mirta Núñez Díaz-Balart. Profesora titular Universidad Complutense de Madrid (UCM), especialista en estudios, investigaciones y análisis de las estrategias franquistas de demolición del adversario. • Ponente 3: Rosa García Alcón. Activista antifranquista por la Memoria y por la defensa de los Derechos Humanos. Integrante de la asociación <i>La Comuna de presxs y represaliadxs de la dictadura franquista</i>. <p>Moderador: Alejandro Torrús López. Licenciado en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Coordina la sección de Memoria Pública y promoción de los derechos humanos en el periódico Público. Ha trabajado para el periódico digital Cuarto Poder y en programas como Carne Cruda.</p>
18:30-18:50	Coloquio con el público

Semana 1, martes 2 de noviembre 2021 (2ª parte)	
18:50-19:00	Pausa
19:00-19:50	Actividad complementaria: Proyección de cortos documentales. Presentador: Carlos García de Olalla Maristany (Carlos Olalla), actor y escritor. Ha publicado tres novelas, dos libros de poesía y uno de ensayo. Colabora en los medios con artículos de opinión. Dirige FESCIMED, Festival Internacional de Cine por la Memoria Democrática desde su creación hace cuatro años.
19:50-20:00	Cierre del día: Resumen del temario tratado; adelanto de los contenidos del jueves

Semana 2, miércoles 10 noviembre 2021 Bloque 2. Trauma y Memoria. Experiencias internacionales I	
16:00-16:40	Clase 4 - El contexto europeo (I) Temas: <i>Estado del bienestar tras la IIª Guerra Mundial y su relato político-ideológico: Memoria antifascista; procesos de autocrítica colectiva (Francia y otros países); Núremberg: la vía judicial para la construcción de la MD frente al negacionismo.</i> Ponente: Jesús Rodríguez Barrio. Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales. Doctor en Economía. Profesor Titular de Análisis Económico, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Integrante de asociación <i>La Comuna de presxs y represaliadxs del franquismo.</i>
16:40-17:00	Coloquio con el grupo
17:00-17:40	Clase 5 - El contexto europeo (II) Temas: <i>La guerra fría y el largo ciclo revisionista europeo de la Memoria hasta la declaración del Parlamento Europeo de septiembre 2019.</i> Ponente: José Babiano Mora. Doctor en Historia Contemporánea, especialista en Historia Social y del Trabajo de la época franquista. Coautor del libro <i>Verdugos Impunes.</i> Director del Área de Historia, Archivo y Biblioteca de la Fundación 1º de Mayo de CCOO.
17:40-18:00	Coloquio con el grupo.
18:00-18:20	Descanso
18:20-19:00	Clase 6 - ¿Dónde estaban las mujeres? Temas: <i>Recuperación de la Memoria de la represión y resistencia de las mujeres en dictadura y guerra, desde una óptica feminista.</i> Ponente: Paz Romero Pellejero. Diplomada en Historia/Historia del Arte. Activista feminista. Integrante de <i>La Comuna de presxs y represaliadxs del franquismo.</i>
19:00-19:15	Coloquio con el grupo
19:15-19:50	Actividad Complementaria. Taller: <i>Estrategias para comunicar la Memoria de las mujeres durante el franquismo a las generaciones jóvenes.</i> Ponente: Elvira Giménez García. Periodista y cofundadora de CULTPROJECT, agencia especializada en cultura e innovación. Estudiosa de comunicación de la historia de las mujeres, Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid.
19:50-20:00	Cierre del día: Sumario de lo tratado, adelanto de los contenidos del jueves próximo.

Semana 2, jueves 11 de noviembre 2021	
Bloque 2. Trauma y Memoria: Experiencias internacionales II	
16:00-16:40	<p>Clase 7 - Casos próximos: Europa del sur</p> <p>Temas: Trauma y Memoria: los casos de Europa del Sur con especial referencia a Grecia, Italia, España y Portugal.</p> <p>Ponente: Javier Maestro Bäcksbacka. Profesor Departamento de Periodismo y Comunicación Global, Facultad Ciencias de la Información, Univ. Complutense Madrid (UCM). Integrante de <i>La Comuna de presxs y represaliadxs del franquismo.</i></p>
16:40-17:00	Coloquio con el grupo.
17:00-17:40	<p>Clase 8 - Memoria y justicia en Latinoamérica</p> <p>Temas: Memoria y justicia como antídotos contra las dictaduras militares en Latinoamérica.</p> <p>Ponente: Manuel Sánchez Moreno. Profesor asociado Relaciones Internacionales e Historia Global, Universidad Complutense Madrid (UCM). Historiador y Doctor en Ciencias Jurídicas. Máster Derechos Humanos y Democratización. Integrante de la asociación <i>Todos los niños robados son también mis niños.</i></p>
17:40-18:00	Coloquio con el grupo.
18:00-18:20	Descanso
18:20-19:00	<p>Clase 9 - Otros ejemplos internacionales en el marco de la defensa de los Derechos Humanos</p> <p>Temas: Memoras del sur; invisibilización de las mujeres y su Memoria como víctimas y como resistentes.</p> <p>Ponente: Luis Suárez-Carreño Lueje. Arquitecto y profesor universitario jubilado. Especialista en urbanismo y políticas de Memoria. Miembro activo de la asociación <i>La Comuna de presxs y represaliadxs del franquismo</i> y de <i>Ecologistas en Acción.</i></p>
19:00-19:15	Coloquio con el grupo.
19:15-19:50	<p>Actividad Complementaria: Presentación del proyecto Provincia 53. Memorias Cruzadas del Sáhara Occidental.</p> <p>Ponente: Laura Casielles Hernández. Periodista y poeta. Especialista en estudios árabes e islámicos contemporáneos; investigadora sobre la Memoria de la colonización española en Marruecos y el Sáhara Occidental. Directora del documental web "Provincia</p>
19:50-20:00	Cierre del día. Sumario breve de lo tratado, adelanto de los contenidos del martes próximo y 'deberes' (lecturas, documentales, etc.)

Semana 3, martes 16 de noviembre 2021	
Bloque 3. La aspiración a la Memoria Histórica y Democrática en el Estado español I	
16:00-16:40	<p>Clase 10 - La Memoria, la República y la guerra</p> <p>Temas: <i>Confrontación de clases y la Memoria, la República y la Guerra; la otra guerra: la del relato.</i></p> <p>Ponente: Matías Viotti Barbalato. Dr. en Sociología y Antropología de la Univ. Complutense de Madrid (UCM). Investigador y colaborador en diferentes colectivos memorialistas. Integrante del Equipo de Informes de la asociación <i>Todos los niños robados son también mis niños</i>.</p>
16:40-17:00	Coloquio con el grupo.
17:00-17:40	<p>Clase 11 - La Memoria durante la dictadura</p> <p>Temas: <i>Las Memorias clandestinas asociadas a los supervivientes y sus núcleos ideológicos (socialistas, comunistas, anarquistas, etc.).</i></p> <p>Ponente: Gutmaro Gómez Bravo. Profesor del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Univ. Complutense de Madrid. Director del Grupo de Investigación Complutense de la Guerra Civil y del Franquismo. Especialista en violencia y cuestión penal en España, siglos XIX-XX.</p>
17:40-18:00	Coloquio con el grupo.
18:00-18:20	Descanso
18:20-19:00	<p>Clase 12 - Reivindicación del papel de las mujeres</p> <p>Temas: <i>La revolución pedagógica, Mujeres Libres y otras experiencias republicanas.</i></p> <p>Ponente: Charo Arroyo Álvarez. Coordinadora de Memoria Libertaria de la Confederación General del Trabajo (CGT).</p>
19:00-19:15	Coloquio con el grupo.
19:15-19:50	<p>Actividad complementaria: Diálogo alrededor del libro gráfico <i>Prisión preventiva</i>. Martín Muñoz-Baroja, Carmen (2019, Madrid: autoeditado).</p> <p>Ponente: Carmen Martín Muñoz-Baroja. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Castilla la Mancha (UCLM), y en Derecho por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Máster de Arte en la Esfera Pública en Facultad de Bellas Artes de la UCLM.</p>
19:50-20:00	Cierre del día: Sumario de lo tratado, adelanto de los contenidos del jueves próximo.

Semana 3, jueves 18 noviembre 2021	
Bloque 3. La aspiración a la Memoria Democrática en el Estado español II	
16:00-16:40	<p>Clase 13 - Postdictadura y desmemoria</p> <p>Temas: <i>Renuncia a la Memoria antifascista por la izquierda mayoritaria; vacíos en la Memoria colectiva: crímenes del franquismo.</i></p> <p>Ponente: Pablo Mayoral Rueda. Preparatorio de Ingenieros Técnicos. Articulista en: Blog de La Comuna de presxs y represaliadxs del franquismo en Público, Lo Que Somos, entre otros. Presidente de la asociación <i>La Comuna de presxs y represaliadxs del franquismo</i> y activista de <i>Madrileños por el Derecho a Decidir</i>.</p>
16:40-17:00	Coloquio con el grupo.

Semana 3, jueves 18 noviembre 2021	
Bloque 3. La aspiración a la Memoria Democrática en el Estado español II	
17:00-17:40	<p>Clase 14 - El resurgir de la Memoria antifranquista y democrática</p> <p>Temas: <i>Incidencia de la falta de Memoria en la ausencia de Justicia.</i></p> <p>Ponente: Maite Parejo Sousa. Abogada. Ex Vicepresidenta de la Asociación Pro Derechos Humanos de España. Integrante del Equipo Jurídico de la asociación <i>Todos los niños robados son también mis niños</i>.</p>
17:40-18:00	Coloquio con el grupo.
18:00-18:20	Descanso
18:20-19:30	<p>Mesa redonda: Hablan los movimientos: Por una Memoria feminista, Fosas, La Desbandá, los crímenes de la transición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponente 1: Llum Quiñonero Hernández. Periodista y escritora. Presidenta de Acción Ciudadana contra la impunidad del franquismo PV. Autora del libro <i>Nosotras que perdimos la paz</i> (2005) y de <i>Miguel Grau 53/1977</i> (2019) y del documental <i>Mujeres del 36</i>, producido por TV2 (1998). • Ponente 2: María José Montero Corominas. Feminista, licenciada en Historia y Geografía y consultora de Naciones Unidas. Integrante de la <i>Asociación de Amigas de las Brigadas Internacionales</i> y de la Junta Directiva de la <i>Asociación Memorialista La Desbandá</i>. • Ponente 3: Manuel Ruiz García. Activista de <i>La Comuna de presxs y represaliadxs del franquismo</i> y de la <i>Asociación Andaluza de Víctimas de la Transición</i>. Querellante contra crímenes del franquismo por su hermano de Arturo Ruiz, asesinado el 23 de enero de 1977 durante la Semana Negra de Madrid. • Ponente 4: Arturo Peinado Cano. Licenciado en Historia, especialidad en Contemporánea. Activista memorialista y Presidente de la <i>Federación Estatal de Foros por la Memoria</i> desde 2015. • Moderadora: Ana García Merino. Licda. en Ciencias Políticas, postgrado en cooperación internacional. Activista en colectivos ecologistas y de derechos humanos, y actualmente en <i>La Comuna</i>. Especialista en Memoria de la represión contra las mujeres en el
19:30-19:50	Coloquio con el grupo.
19:50-20:00	Cierre del día . Sumario de lo tratado, adelanto de los contenidos del martes próximo y 'deberes' (lecturas, documentales, etc.)

Semana 4, martes 23 noviembre 2021	
Bloque 4. Justicia Transicional; justicia universal y lucha contra la impunidad del franquismo	
16:00-16:40	<p>Clase 15 - Crímenes contra la (de lesa) humanidad y justicia universal</p> <p>Temas: <i>Crímenes contra la humanidad: definición y aplicación en el franquismo. Justicia universal; tratamiento en la legislación española.</i></p> <p>Ponente: Jacinto Lara Bonilla. Abogado de la <i>Coordinadora Estatal de Apoyo a la Querrela Argentina</i> (CEAQUA). Ex Presidente de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE)</p>
16:40-17:00	Coloquio con el grupo

Semana 4, martes 23 noviembre 2021	
Bloque 4. Justicia Transicional; justicia universal y lucha contra la impunidad del franquismo	
17:00-17:40	<p>Clase 16 - Justicia Transicional</p> <p>Temas: <i>Construcción de la paz en conflictos civiles y bélicos (Colombia, Camboya, Ruanda-Burundi, etc.). Verdad, justicia y reparación.</i></p> <p>Ponente: Paloma García Varela. Licenciada en Ciencias Políticas en la especialidad de Relaciones Internacionales. Experta en Cooperación Internacional y Educación para el Desarrollo. Responsable de incidencia política de Red Acoge.</p>
17:40-18:00	Coloquio con el grupo
18:00-18:20	Descanso
18:20-19:00	<p>Clase 17 - Lucha contra la impunidad en el Estado español; ‘crímenes de género’</p> <p>Temas: <i>La represión contra las mujeres bajo la normativa franquista; el robo de bebés como ejemplo de invisibilización de los crímenes contra las mujeres y los impedimentos para el acceso a la justicia contra estos crímenes.</i></p> <p>Ponente: Soledad Luque Delgado. Profesora Universidad Carlos III Madrid (UC3M), Univ. de Middlebury y Duke y Fundación Ortega-Marañón. Investigadora Inst^o de Estudios de Género - UC3M. Presidenta de la asociación <i>Todos los niños robados son también mis niños</i>.</p>
19:00-19:15	Coloquio con el grupo
19:15-19:50	<p>Actividad Complementaria. Taller: Creación de archivos digitales de Memoria. Retos, modelos, herramientas y metodología</p> <p>Ponentes: Alejandro Peña Carbonell, creador de recursos tecnológicos para la gestión del Patrimonio Cultural y Memoria Oral. Aránzazu Borrachero Mendivil, Directora de Mujer y Memoria, espacio digital de proyectos de Memoria oral con perspectiva de género.</p>
19:50-20:00	Cierre del día . Sumario breve de lo tratado.

Semana 4, jueves 25 noviembre 2021 - CLAUSURA SEMINARIO	
16:00-17:15	Proyección del documental: “Prohibido recordar” y coloquio posterior.
17:15-17:30	Descanso
17:30-18:15	<p>Conferencia de clausura: “Procesos de paz y convivencia. La Justicia transicional del Siglo XXI”</p> <p>Ponente: Carlos Castresana Fernández. Fiscal con amplia experiencia y reconocimiento internacional en materia de justicia y derechos humanos.</p>
18:15-19:30	Coloquio abierto final: Valoración general del seminario, sugerencias y conclusiones extraídas.
19:30-19:45	Despedida del seminario : palabras de la Directora, Rosa San Segundo Manuel , y de los Coordinadores, Soledad Luque Delgado y Luis Suárez-Carreño .
19:45-20:30	Ágape de clausura.

Anexo 2: Entidades participantes y colaboradoras (además de la Universidad Carlos III y el Instituto de Estudios de Género)

Participantes

CGT (Confederación General del Trabajo)

Fundación Andreu Nin

Fundación 1º de Mayo

La Comuna, asociación de presxs y represaliadxs del franquismo

Todos los niños robados son también mis niños

Coordinadora Estatal de Apoyo a la Querrela Argentina contra los crímenes del franquismo (CeAqua)

Asociación Sociocultural y Club Senderista La Desbandá

Acció Ciutadana contra la Impunitat del Franquismo País Valencià

Federación Estatal de Foros por la Memoria

Queensborough Community College, CUNY

Dédalo. Plataforma de Desarrollo del Patrimonio Cultural e Historia Oral de Código Abierto

Colaboradoras

Unión de Asociaciones Familiares

Red Argentino-Europea por el Derecho a la Identidad

Amnistía Internacional

Campaña por la recuperación de la memoria de las mujeres perseguidas y asesinadas por brujería

Victoria Lozano Domingo

Resumen

En un periodo en el que la violencia contra las mujeres se hace cada día más brutal, como mujeres y feministas, hemos decidido que es imprescindible reabrir una página de la historia que no solamente se ha olvidado, sino que en algunos lugares se ha convertido en negocio: la caza de brujas. Por ello, lanzamos una campaña para promover el reconocimiento de la historia de miles de mujeres que en muchas partes del mundo fueron torturadas y asesinadas de las formas más atroces acusadas de ser brujas en el marco de la emergencia del capitalismo, el nacimiento del Estado moderno y el colonialismo.

La campaña busca que los lugares donde hubo persecuciones de este tipo, y actualmente hay espacios dedicados a su memoria, tengan como objetivo el recuerdo de estos hechos históricos y no difundan leyendas, estereotipos o mitos, ni busquen el lucro, en especial, con la venta de objetos y muñecas que reproducen la imagen monstruosa que los perseguidores crearon de estas mujeres. Esta representación oculta una realidad sangrienta que no debemos olvidar. Transmite además un mensaje a las nuevas generaciones que perpetúa una imagen degradante de las mujeres, en especial, de las mayores.

Es crucial reconocer el crimen cometido contra estas mujeres y crear espacios que nos ayuden a reflexionar y no repetir el pasado porque la caza de brujas no ha terminado: se continúa persiguiendo y matando a mujeres acusadas de brujería en algunas regiones de África y Asia, usando todo el imaginario y el discurso que identifica a las mujeres poderosas y libres como brujas para atacar a lideresas y comunidades en resistencia frente al expolio del extractivismo en muchos lugares del mundo. Nuestro llamamiento pretende que se promuevan iniciativas para visibilizar este episodio del pasado y su repercusión presente. Asimismo, consideramos imprescindible incluirlo en el currículo educativo.

Palabras clave: memoria, mujeres, brujería, extractivismo, capitalismo.

La caza de brujas

Desde finales del siglo XVI y mediados del XVII, en buena parte de Europa se produjo un desarrollo impresionante de procesos por delitos de hechicería o de brujería. Es el fenómeno histórico denominado caza de brujas, cuyo auge se dio en la transición del feudalismo al capitalismo y abarcó numerosos países europeos, así como sus colonias. A la luz del análisis de la caza de brujas realizado por Silvia Federici²⁸¹, se llega a la conclusión de que aquella fue una campaña terrorista orquestada conjuntamente por las autoridades civiles y eclesiásticas (católicas y protestantes) con el fin de disciplinar a los colectivos sociales que se resistían a la paulatina instauración del nuevo orden social del Estado moderno centralizado y capitalista.

Las personas perseguidas fueron, sobre todo, mujeres; muchas, ancianas y viudas; campesinas mayoritariamente y, en bastantes ocasiones, con debilitadas redes sociales de apoyo. Esta feminización de las acusadas no se fundamentaba necesariamente en su vulnerabilidad. Las viudas, por ejemplo, que podían tener la potestad para administrar la herencia del marido fallecido y quedaban libres de la tutela de un varón, representaban una amenaza por su poder y no por su debilidad. Esta persecución formaba parte de una estrategia patriarcal para reducir la esfera de acción de las mujeres en general; pero más en concreto, de las que se dedicaban a la medicina popular, especialmente cuando de contracepción se trataba. En un período de profundos cambios sociales a todos los niveles, en que se necesitaba incrementar la mano de obra para la futura macro producción en ciernes, cualquier acto de control de la natalidad tenía que evitarse a toda costa.

Además, las mujeres tuvieron un protagonismo esencial en los levantamientos populares contra los abusos de nobleza y clero desde la Edad Media (época en que las Cruzadas sirvieron, en ciertos momentos, de azote místico para las revueltas campesinas). Y durante la Edad Moderna, lo siguieron teniendo en la defensa de los usos colectivos de los medios de producción, lo que obstaculiza los crecientes procesos de acumulación capitalista en forma de desmantelamiento de los bienes comunales que se estaban llevando a cabo en Europa y en las colonias de ultramar.

Como en no pocos casos, esas mujeres, campesinas o urbanas, que practicaban abortos o impedían los embarazos también desarrollaban oficios relacionados con la magia. Las acusaciones de brujería se convirtieron en el pretexto perfecto para disciplinar a la población femenina en un momento en el que el nuevo orden exigía nuevos roles. No podemos pasar por alto la crisis demográfica que en el siglo XIV causó la peste negra. Esta provocó un descenso de población que hizo que escasearan los brazos necesarios para el trabajo. Por esas mismas fechas, también en Europa, asistimos al cercamiento de las tierras comunales que servían de sustento a la población campesina. A partir de esos cercamientos, se volverá necesario para buena parte del campesinado trabajar a cambio de un salario para su subsistencia. Esta monetización de la vida afectó negativamente, sobre todo, a las mujeres porque vieron reducido su acceso a la propiedad y el ingreso. Igualmente, fueron las mujeres quienes encabezaron el éxodo del campo, siendo las más numerosas entre los inmigrantes a las ciudades. Sin embargo, aun cuando eran los miembros más pobres, las mujeres ganaron acceso a muchas ocupaciones que posteriormente serían

²⁸¹ Silvia FEDERICI. *Calibán y la bruja*. Madrid. Traficantes de sueños, 2014.

consideradas trabajos masculinos. Tal y como explica Silvia Federici²⁸², “en los pueblos medievales las mujeres trabajaban como herreras, carniceras, panaderas, sombrereras, candeleras, cerveceras, cardadoras de lana y comerciantes. Algunos gremios estaban controlados por ellas, en otros el porcentaje de trabajo eran tan alto como en el caso de los hombres. En el siglo XIV las mujeres comenzaron a ser maestras así como cirujanas y comenzaron también a competir con los hombres en formación universitaria, obteniendo en ciertas ocasiones una alta reputación. Dieciséis doctoras –entre ellas varias mujeres judías especializadas en cirugía o terapia ocular- fueron contratadas en el siglo XVI por la municipalidad de Frankfurt que, como otras administraciones urbanas, ofrecía a su población un sistema de salud pública. Doctoras, así como parteras y *sage femmes*, predominaban en obstetricia, ya fuera pagadas por los gobiernos urbanos o manteniéndose con la compensación que recibían de sus pacientes. A medida que las mujeres ganaban autonomía, su presencia en la vida social comenzó a ser más constante: en los sermones de los curas que regañaban su indisciplina; en los archivos de los tribunales donde iban a denunciar a quienes abusaban de ellas; en las ordenanzas de las ciudades que regulaban la prostitución, y, sobre todo en los movimientos populares, sobre todo los heréticos.”

Este momento de transición al capitalismo, los primeros años del siglo XV, coincide en el tiempo con el debate que en algunas cortes europeas se dio sobre el papel de las mujeres: la Querrela de las mujeres (*Querelle des femmes*). En él se planteaba si era mejor educar a las damas o por el contrario mantenerlas encerradas dada su inferioridad con respecto a los hombres. Como respuesta a la misoginia del debate, Christine de Pizan escribe “La ciudad de las Damas” convirtiéndose así en la primera intelectual que defendió las virtudes de las mujeres y que arrojó datos sobre el espacio que muchas de ellas habían ocupado a lo largo de la historia. Otras mujeres aportaron al debate como María de Aragón, reina de Castilla, o escritoras como Teresa de Cartagena e Isabel de Villena. También en este momento asistimos al nacimiento del mito de la bruja coincidiendo más o menos, en 1454, con el de la imprenta. Esta desempeñó un papel esencial en la caza de brujas porque contribuyó a la publicación de un libro: *El martillo de las brujas (Malleus Maleficarum)*. Este texto fue reeditado una quincena de veces distribuyéndose 30.000 ejemplares por toda Europa. Escrito por los dominicos Sprenger y Kramer probablemente en 1486 y publicado en 1487, es el más famoso de todos los libros sobre brujería. Fue tomado como referencia para juzgar casos de brujería en toda Europa tanto por tribunales civiles como religiosos. El *Malleus Maleficarum* defiende que las mujeres son presas fáciles para el Diablo por ser débiles de cuerpo y de espíritu. Por ello, son las mujeres quienes representan de media el 80% de las personas acusadas y el 85% de las condenadas. Según el *Malleus*, la mayoría de quienes practican brujería son mujeres porque fueron formadas defectuosamente de la costilla de Adán. Esto hace que les falte inteligencia y les hace niñas por la ligereza de su pensamiento. Son débiles en cuerpo y alma, son más carnales que el varón, de ahí que muchas se entreguen a los demonios para satisfacer sus pasiones. Dice literalmente:

“Ese vicio de hacer hechizos, aunque es común a hombres y mujeres, más de ordinario se halla entre las mujeres, porque el demonio las halla más fáciles, o porque ellas, de su naturaleza, son insidiosamente vengativas y también envidiosas unas de otras”.

Los inquisidores hispánicos no tuvieron, por norma general, como manual de cabecera el *Malleus Maleficarum*. El manual más difundido en estos territorios fue el *Directorium inquisitorum* de Nicolás Eymerich publicado en 1376. Sin embargo, también llegó hasta aquí la

²⁸² *Ibid*, pp. 74-79

misoginia del Malleus. Así podemos comprobarlo en la definición del término “Bruja” que se hace en el *Tesoro de la lengua Castellana* que, en 1611, publica Sebastián Covarrubias, en el que después de referirse al Malleus dice:

Bruja: Hase de advertir que, aunque hombres dan en ese vicio y maldad, son más ordinarias las mujeres por la ligereza y fragilidad, por la lujuria y por el espíritu vengativo que en ellas suele reinar; y es más ordinario tratar esta materia debajo del nombre de bruja que de brujo.

Como explica Amaia Nausia²⁸³, bajo la acusación de brujería se recogerá, en el siglo XVI y XVII, la esencia de lo no aceptable para las mujeres, lo que no es deseable para ellas como el sexo no reproductivo. El lesbianismo, el adulterio, la viudedad, los abortos, la independencia del varón y el conocimiento y control del propio cuerpo se consideraron amenazas y conductas que una mujer no debía presentar. A quienes disfrutaron de estas prácticas se les acusó de comer niños y de ser un peligro para la infancia. Se las consideró enemigas de la vida, culpables de causar infertilidad en los hombres y los campos. Se persiguió a parteras, herboristas, viudas, ancianas y pobres. Lo que compartían todas ellas es que fueron mujeres que no se adaptaron a la norma heteropatriarcal del momento.

Entre 1545 y 1563 se celebra el Concilio de Trento que pretende contrarrestar la Reforma protestante. En él se fragua una imagen ideal de la mujer católica: LA INMACULADA CONCEPCIÓN de MARÍA. Virgen, pero madre. Sumisa al hombre, sea padre, hermano o marido. La sexualidad ha dejado de ser instrumento de placer, para pasar a ser instrumento de reproducción humana. Trento acabó también con los beaterios, como forma de religiosidad libre femenina y llevó a cabo una profunda reforma de las órdenes religiosas basada en la austeridad, cumplimiento de los votos, la mortificación y la oración.

Son hombres y humanistas quienes, en el siglo XV, XVI y XVII, difunden estas ideas trentinas sobre el lugar que debían ocupar las mujeres. Humanistas de celebrados nombres como Juan Luis Vives o Martín de Azpilicueta son quienes definen el concepto de lo aceptable para las mujeres en estos siglos en los territorios de la monarquía hispánica. Muchos de ellos publicaron textos de literatura didáctico-moral con sus tratados de educación femenina. La influencia de textos como la *Institutio feminae christianae* de Juan Luis Vives o *La Perfecta casada* de Fray Luis de León para el establecimiento de un ideal cristiano de conducta femenina parece evidente. Del primero se ha elogiado su defensa de la educación para la mujer. Sin embargo, en sus textos encontramos una profunda misoginia. Defiende la inferioridad de las mujeres así:

Naturalmente el semen del hombre es recibido en el vientre materno, si tiene suficiente calor, engendrará varón; de otro modo la mujer. Por ello, por defecto de calor vivo, la mujer es más imbécil por naturaleza, menor en seriedad, más caduca, miedosa, por lo que ha de ocuparse en el cuidado de pequeños negocios.

Por su parte, Fray Luis de León en *La perfecta casada* explica cuáles han de ser las virtudes de una buena cristiana como esposa y madre en esa sociedad. La esposa debía ser modelo de decencia, honestidad y pudor.

En los territorios de la corona hispánica, además hay que señalar la importancia de los manuales de confesores. Estos manuales, junto con las instrucciones para sacerdotes, los libros de

²⁸³ Amaia NAUSIA: *Virgenes o putas. Más de 500 años de adoctrinamiento femenino*. Navarra. Txalaparta, 2020.

espiritualidad, y obras de índole similar, pretendían enseñar a quienes tenían por principal fin vital la dirección espiritual de sus feligreses: los sacerdotes. El Concilio de Trento es el punto de inflexión a partir del cual estos tratados de moral adquirieron cierta importancia dentro de las publicaciones católicas. Muchas veces eran verdaderos "recetarios morales". Con frecuencia, los manuales para confesores presentaban listas completas y detalladas de los pecados más comunes que podían cometerse en función de los oficios, cargos u ocupaciones. Como recoge Morgado García²⁸⁴, entre 1500 y 1670 se editaron nada menos que 692 títulos de teología moral. De todos ellos, el de más éxito fue, en el siglo XVI, el Manual de confesores y penitentes del dominico y jurista Martín de Azpilicueta (1492-1586). Su texto llegó a ver ochenta y una ediciones entre 1553 y 1625, treinta y ocho de ellas en latín y las demás en castellano, portugués e italiano, y fue manual de estudio en los seminarios diocesanos erigidos entonces por mandato del Concilio de Trento, por lo que no cabe duda de que fue uno de los confesionales más representativos e influyentes del periodo contrarreformista. Su autor, Martín de Azpilicueta, fue asimismo un hombre respetado en la vida política y eclesiástica de su época, al que tanto Felipe II como el rey de Portugal Juan III tuvieron como consejero. Azpilicueta fue, además, junto con Francisco de Vitoria y Domingo de Soto, uno de los fundadores de la llamada "Escuela de Salamanca", iniciadora de la teoría económica moderna.

Los confesionales de la Contrarreforma se convertirán en textos fundamentales para la modulación de las conductas. En ellos se recomienda sumisión al padre, marido o hermano por parte de las mujeres. Igualmente se desaconsejan las prácticas supersticiosas de ensalmadoras y sanadoras. El estado de viudedad también preocupa especialmente a los moralistas. Los tres tipos de pecados que preocupan de forma prioritaria son el amor al dinero, la lujuria y la envidia. Todos estos discursos son concordantes con la ideología patriarcal que conformó la mentalidad moderna. El siglo XVI es el que ve nacer los grandes Estados centrales europeos que necesitaban de algún instrumento para hacer valer su jerarquía centralizada. En ese sentido, la labor de los confesores fue imprescindible para sentar las bases de esta nueva forma de organización política, llegando a través del confesionario a todos los rincones del Estado y enseñando a acatar el nuevo orden desde el núcleo más pequeño del mismo: la familia.

Por otro lado, la revolución económica que se iba imponiendo, la consolidación del capitalismo, conllevaba nuevos valores. Entre ellos, el reforzamiento del papel tradicional de la mujer, ya que, como acabamos de ver, su potencial reproductor y las tareas hogareñas, que garantizaban la recomposición de la fuerza de trabajo, adquirirían un valor primordial. Así, la familia fuertemente jerarquizada, la castidad femenina como virtud suprema y la rigidez moral como norma de vida, facilitó el control que el poder de los nuevos tiempos deseaba ejercer. Se buscaba que las mujeres fueran confinadas a trabajos reproductivos. Que dieran brazos al sistema productivo en un momento en que nace la conciencia demográfica y el desarrollo de una economía monetaria fundada sobre la concepción del trabajo. Recordemos que Azpilicueta, el autor del manual de confesores más difundido, es parte fundamental de la Escuela de Salamanca. La Escuela de Salamanca no llegó a elaborar una doctrina económica completa, pero estableció las primeras teorías económicas modernas para afrontar los nuevos problemas que habían surgido, siendo inauguradores de una ciencia económica protoliberal.

Asimismo, las normas morales de los libros de confesión van a tener su repercusión en la legislación de los nuevos Estados que cada vez limitará más la capacidad de acción de las

²⁸⁴ Arturo MORGADO GARCÍA: *Demonios, magos y brujas en la España moderna* (1999). Cádiz. Universidad de Cádiz, 1999.

mujeres, atacará su poder social e intentará crear subordinación. La ley prohibirá a las mujeres vivir solas. En Inglaterra se les prohíbe salir solas a la calle. Se comienza a penalizar la prostitución en los Estados europeos. Encontramos, por ejemplo, que La Nueva Recopilación de las leyes de España de 1567 permitía al esposo matar a su mujer en caso de adulterio.

Parece claro que entre los siglos XIV y XVII se ha preparado el papel que las mujeres deben tener en la nueva sociedad capitalista: el hogar y el cuidado de quienes van a trabajar como brazos para el sistema, así lo proclama la Iglesia y así lo hará cumplir el Estado. Por lo tanto, podemos decir que la brujería fue una creación intelectual para acabar con mujeres que no se sometían al orden establecido. Fue una injusticia total contra mujeres que se tuvieron que enfrentar a la arbitrariedad de la maquinaria judicial sin protección, un crimen misógino en masa, un feminicidio. Hablamos de 100.000 casos confirmados, pero todavía quedan muchos documentos sin analizar, muchos archivos perdidos. Podemos afirmar que este crimen masivo de mujeres fue condición indispensable para el triunfo del Estado central y la economía capitalista. Sin embargo, nunca aparece en el currículo ni en los libros de texto.

Caza de brujas hoy

Las torturas y asesinatos de personas, principalmente mujeres, y entre estas, mayores bajo la acusación de brujería reaparece a finales de los 80, durante los 90 y hasta la actualidad. Se han calculado al menos veinte mil mujeres en África, y también algunos varones, principalmente hombres mayores y niños. Según apunta Silvia Federici²⁸⁵. A la luz de los datos, hay un regreso de la caza de brujas también en países también de otros continentes como Ecuador, Arabia Saudita o India, Paúa Nueva Guinea, Timor oriental o Nepal. Todos ellos se dan en el contexto de una fuerte expansión capitalista y privatización de la tierra. A través de esta caza de brujas, se está excluyendo a las mujeres de tener acceso a los medios de producción. Como explica la historiadora, “esta situación ha ido de la mano de la globalización, de los ajustes estructurales, con los procesos de privatización de tierras y expulsión de la gente de ellas para su comercialización. Las mujeres han sido expulsadas de las tierras comunales y las tierras se reducen porque las compañías mineras, de agrocombustible, de negocios agrícolas llegan a acuerdos con los jefes locales y los gobiernos. De esta forma, el sistema de tierras comunes, que prevalecía en estos territorios, se está destruyendo. Una manera de resistir ante esta nueva situación de privatización de la tierra, es que muchas comunidades de hombres están expulsando a las mujeres de la tierra. Este contexto de privatización, expropiación y desplazamientos en el que tiene lugar esta caza de brujas, resulta muy similar al del siglo XVI y XVII.”

Actualmente estamos asistiendo a un aumento de la violencia contra las mujeres, un incremento del número de atentados de forma cuantitativa, pero también cualitativa por la intensidad de la brutalidad. Hoy se asesina a mujeres desmembrándolas, quemándolas vivas o enterrándolas. Esta violencia consigue aterrorizar poblaciones enteras, vaciando territorios que son destinados a la comercialización y a empresas extractivistas. Aparece a veces vinculada al trabajo, como el asesinato de mujeres en Ciudad Juárez, muchas de ellas trabajadoras de la maquila, que ha servido para paralizar su forma de organización contra la explotación laboral que sufren. No debemos olvidar la violencia de narcotraficantes, paramilitares o la violencia de la familia, porque en ella los hombres descargan sobre las mujeres las frustraciones que llegan de su pérdida de poder social. Esta violencia, encuentra su aprobación y extensión en las políticas estatales que se materializan en el empobrecimiento, la expropiación o el fin de los servicios

²⁸⁵ Silvia FEDERICI: *Brujas, caza de brujas y mujeres*. Madrid. Traficantes de sueños, 2021.

sociales. Todas estas formas de violencia se encuentran integradas en la organización capitalista del trabajo y de las relaciones sociales. Según Federici, la caza de brujas que se conoce ahora empieza a actualizarse en los años ochenta, de la mano de los programas de ajuste estructural y las políticas extractivistas que actúan de manera con el apoyo e intervención masiva en muchas partes del mundo, con un ejército de misioneros pentecostales financiados por las matrices más conservadoras de los partidos de derecha de los Estados Unidos, coincidiendo con la desestructuralización de la economía del tercer mundo, pero también de los países del primer mundo. Estos misioneros pentecostales difunden, en territorios donde no existían, el pecado y lo satánico. Justifican el empobrecimiento de la gente porque Satán opera en la comunidad.. Esto aumenta el clima de sospechas y el miedo existente generado por el dramático deterioro de las condiciones económicas. Esto ha resultado en un conjunto de fenómenos de empobrecimiento, de migración, de desfragmentación y desmantelamiento del tejido social, como consecuencia de la intervención extranjera. Se trata de un nuevo ataque como el que se produjo en el periodo de la acumulación originaria, y que pasa por el trabajo, por el acceso de las mujeres a la tierra y a su cuerpo. Este desprecio y desvalorización es parte de un proceso histórico de desvalorización de las mujeres, de la tierra, del proceso de reproducción y de desvalorización de la vida, cuando la vida solo sirve como medida de la ganancia individual por la acumulación de la riqueza individual.

Propuestas didácticas

Consideramos imprescindible visibilizar este capítulo silenciado de la historia con estrategias como:

- Investigar y reflexionar sobre el alcance del estereotipo de la bruja en la literatura y el cine.
- Generar nuevas narrativas sobre las mujeres perseguidas bajo la acusación de brujería.
- Indagar sobre el papel de la Iglesia católica en la persecución de mujeres y su acusación de brujería.
- Recuperar los lugares de la memoria de estas mujeres a través de paseos didácticos en diferentes lugares del Estado español.
- Conocer la naturaleza de los procesos inquisitoriales a través del estudio de los archivos.

Investigaciones del campo de estudios de la memoria en los programas posgraduales de las universidades públicas de Bogotá

Coordinadora de la investigación: Nydia Constanza Mendoza

Coinvestigadores: Sandra Patricia Rodríguez y Jorge Aponte

En los últimos veinte años se ha consolidado una comunidad académica en América Latina en torno a los estudios de la memoria. En el Cono Sur las investigaciones se han centrado en el análisis acerca de la manera como se gestionó el pasado en los periodos posdictatoriales. Un ejemplo de estas primeras contribuciones fue el programa desarrollado por el Panel Regional de América Latina (RAP) del Social Science Research Council (1998 – 2005) bajo la dirección de Elizabeth Jelin y Carlos Iván Degregori que se publicó en doce volúmenes de la colección *memorias de la represión*. Este grupo de investigadores trazó algunas rutas temáticas que han caracterizado este campo en la región (Jelin, 2002 y 2017).

Conmemoraciones, archivos, memoriales y marcas territoriales, educación y memoria, escritura e imágenes del pasado, grupos en disputa por las memorias, transmisiones intergeneracionales de las memorias, identidad y subjetividad, son algunas de las temáticas que aparecieron en esta primera colección, que luego tuvieron continuidad y consolidaron centros y grupos de investigación, como el IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social), programas de posgrado como la Maestría en Historia y Memoria de la Universidad de la Plata y redes académicas como la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente, por nombrar solamente algunas de las agrupaciones que se han conformado en torno a la investigación acerca del pasado reciente y la memoria.

Un importante número de investigadores que se agruparon en estas instituciones, han tejido alianzas con sectores de la sociedad civil y con instituciones estatales, especialmente en Argentina, donde se conformaron movimientos y organizaciones sociales que convirtieron la memoria en una bandera política. Este es el caso de Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas, las Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo e Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.). Tanto en el campo analítico como en la experiencia de movilización social, Argentina se convirtió en un referente para la región.

Esta experiencia del Cono Sur ha estado vinculada fundamentalmente a la violencia política derivada de los procesos sociales enmarcados en las dictaduras y las transiciones políticas y jurídicas y sin duda los aportes de los estudios de la memoria en esas latitudes han impactado la manera como se caracteriza en la actualidad el campo de estudios de la memoria. No obstante en Colombia estos estudios revisten una particularidad definida por la trayectoria histórica del conflicto armado que caracteriza el presente histórico del país; la configuración histórica de los sectores populares en procesos organizativos (campesinos, indígenas, afrodescendientes, barriales, obreros y de mujeres); y los usos públicos del pasado a través de mecanismos de imposición e institucionalización (conmemoración, patrimonio, enseñanza y divulgación) han

definido la especificidad de los estudios en Colombia. En este escrito identificamos las líneas temáticas del campo de estudios de la memoria en el país, mostramos la pertinencia de abordar las tesis de los programas de posgrado y presentamos los primeros avances del trabajo de investigación titulado *Investigaciones en el campo de los estudios de la memoria: producción académica en los posgrados de las universidades del Sistema Universitario Estatal del Distrito Capital (2000-2020)* apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional (SGP-CIUP. DCS-57922).

1. Los estudios de la memoria en el ámbito universitario: la formación posgradual

En el ámbito universitario, en particular en los programas de posgrado, la memoria también ha sido central en los procesos formativos y en las investigaciones requeridas para obtener títulos de maestría y doctorado. En la actualidad no se registran investigaciones que realicen aproximaciones analíticas que permitan identificar la incidencia de estas líneas temáticas en los estudios de la memoria en el ámbito universitario y a su vez, las contribuciones de los trabajos de maestría y doctorado en la comprensión del campo de la memoria en el marco de estas líneas temáticas, por tal razón consideramos importante la indagación de las tesis que se han producido en el nivel de formación de maestrías y doctorados con respecto al cual se han realizado investigaciones con los siguientes énfasis:

- Temáticas de estudio, referentes teóricos y metodológicos y ámbitos de estudio de las tesis de maestría y doctorado.
- Evaluación de los programas de posgrado que problematizan su desarrollo investigativo (formulación y su elaboración).
- Dificultades de los estudiantes para elaborar los proyectos de investigación en sus programas de posgrado.
- Articulación de tutores con la producción de las tesis y con el campo de investigación en el cual se inscriben estos trabajos.

En esta investigación nos proponemos aportar al primer énfasis articulado a los contextos de producción de las tesis y a las condiciones del presente histórico que hacen posible que la investigación social se concentre en determinados temas en los cuales se va configurando, ampliando y complejizando el campo de estudios de la memoria. En la confluencia de las tres líneas temáticas que se presentaron en el primer apartado y el creciente interés académico que ha generado su estudio en los programas de formación posgradual, se pueden identificar tres condiciones que problematizamos en esta investigación: la primera corresponde al contexto sociopolítico y cultural en el cual se ubican los marcos legales y referentes políticos que han caracterizado el conflicto armado en los últimos veinte años; los procesos de negociación y las iniciativas ciudadanas por la paz que han desplegado un interés por las transiciones políticas y jurídicas; los procesos organizativos que han convertido la memoria en una bandera política, con incidencia nacional e internacional, y los debates culturales de la identidad que han puesto en escena las conmemoraciones, el patrimonio y el uso público y político de la historia. Estas características del contexto muestran un pasado abierto al debate permanente en el presente donde ocurren las disputas por su interpretación y representación.

La segunda condición está referida a lo que ocurre en el ámbito de la formación posgradual en la actualidad, donde los debates por la memoria han abierto un campo de investigación en el marco de grupos de investigación que sustentan los procesos formativos en maestrías y doctorados, y

que se encuentran en tensión entre exigencias normativas e institucionales definidas por la medición de la ciencia, los resultados de aprendizaje y la producción de indicadores de evaluación, y las dinámicas propias del acompañamiento tutorial a los profesores de formación en investigación que buscan contribuir a los colectivos sociales en relación con demandas políticas pertinentes en la esfera pública, aunque no se inscriban en las disposiciones de la medición científica. Esto implica realizar pasantías con recursos propios de los estudiantes y llevar a cabo las investigaciones y procesos formativos sin sistemas de becas como ocurre en otros países donde la memoria se convirtió en un campo de problemas pertinentes en la investigación social que se financia desde el Estado, como ocurre en Argentina con los apoyos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) o en México con los sistemas de becas de investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

La tercera condición se refiere al campo académico de la memoria donde se pueden identificar apropiaciones procedentes de tradiciones intelectuales que surgieron en otros contextos sociopolíticos, donde el pasado reciente es objeto de investigación, como ocurre con los estudios de los procesos posdictatoriales del Cono Sur; los análisis de las transiciones jurídicas y políticas, por ejemplo de Centroamérica y Sudáfrica; o los efectos históricos y culturales de los pasados no resueltos (Guerra Civil Española y franquismo) o de los pasados emblemáticos referidos a eventos históricos situados como referentes globales para los estudios de la memoria como el genocidio judío. Así mismo esta tercera condición se refiere a los aportes de campos disciplinares como la historia intelectual, la historia cultural, y la historia desde abajo, que ha aportado conceptos para entender la experiencia histórica desde sus protagonistas o desde sus representaciones en el marco de las conmemoraciones, la estatuaría pública, el patrimonio y la gestión del pasado y sus usos políticos.

2. El campo de estudios de la memoria en las universidades públicas de Bogotá

Para analizar la relación que ha tenido el ámbito de la formación universitaria con la consolidación de la memoria como un campo de estudios independiente, se realizó una exploración en los posgrados del Sistema Universitario Estatal, Capítulo Bogotá, en el cual se articulan las universidades Nacional, Distrital, Pedagógica, Colegio Mayor de Cundinamarca y Militar Nueva Granada. En las dos últimas universidades no se encontraron trabajos así que nos concentramos en las tres primeras instituciones en las cuales pudimos ubicar 202 trabajos de tesis de maestría y doctorado entre 2002 y 2020. Con respecto a la distribución de los trabajos en las universidades lo que se aprecia es que no existe una concentración de trabajo en alguna de las tres instituciones. Aunque la mayoría se ha producido en la Nacional (39%) también se debe considerar que, de las tres instituciones, la Nacional es la que ofrecen mayor cantidad de posgrados (169 maestrías y 69 doctorados). Esto contrasta con la oferta de la Distrital (18 maestrías y 4 doctorados) y de la Pedagógica (8 maestrías y un doctorado).

En lo que respecta a los años de producción se encontró entre 2000 y 2003 no se registran tesis sobre estas temáticas. En interés por la memoria se empezó a registrar en 2004 con trabajos sobre se concentraron en objetos referidos a la memoria cultural en procesos organizativos populares. A partir de 2006 empiezan a aparecer trabajos sobre víctimas del conflicto, mientras se mantenía un interés por su abordaje desde la historia y la antropología de la memoria asociada a los museos y el patrimonio. Desde 2011 se amplían los trabajos sobre procesos de victimización (desaparición forzada y desplazamiento), sobre la memoria en el ámbito de la producción cultural (literatura, música y cine) en relación con el conflicto armado, sobre los

procesos de negociación y los acuerdos de paz y sobre las acciones colectivas asociadas a los emprendedores de la memoria. Estas temáticas se van ampliando y profundizando y entre 2016 y 2020 se incrementa el número de tesis de manera visible (71%). Con el avance de la investigación podremos precisar algunas temáticas que surgieron a propósito del proceso de negociación de 2005 y 2012 a 2016 y de las aperturas normativas y política a los debates de la justicia, la verdad y la memoria.

En cuanto a los programas académicos que producen tesis en el campo de estudios de la memoria, se constata un crecimiento importante en las maestrías y doctorados en educación. En estos programas se concentran 73 tesis, en particular en las maestrías de la Universidad Pedagógica (23 tesis) y en las maestrías de la Universidad Distrital (comunicación y educación con 15 trabajos y educación para la paz con 10 trabajos). Otro número importante de tesis se concentran en programas con énfasis interdisciplinarios o transversales, como la maestría en Estudios Sociales de la Pedagógica (18 tesis), las maestrías de la Universidad distrital que ofrecen formación en investigación social interdisciplinaria (15 tesis) y en estudios artísticos (14 tesis) y finalmente se encuentran las maestrías en la Nacional donde se ubican programas en estudios culturales (7 tesis), en estudios literarios (7 tesis) y en estudios de género (3 tesis). En maestría de arquitectura, historia del arte, museología y patrimonio no se registran muchos trabajos (5 tesis) ni en campos disciplinares como la psicología (12), la historia (6), la sociología (5), la antropología (4), el derecho (4) y la geografía (2 tesis), lo que evidencia en este último grupo menos interés por investigar estos temas.

En cuanto a los énfasis temáticos, hemos optado por clasificar este corpus documental en cinco categorías referidas a lo siguiente: conceptos referidos a la memoria de los cuales se ocupa o elabora la tesis; procesos sociales que analiza el trabajo; problematización del problema social del cual se ocupa; población con la cual trabaja, corpus documental o instituciones y objetos de análisis; territorio en el cual se inscribe el estudio. Hasta el momento podemos plantear lo siguiente con respecto a los alcances cualitativos de la investigación:

1. En las universidades Distrital y Pedagógica las investigaciones se inscriben en los programas específicos que aportan al campo (Maestría en Estudios Sociales, Maestría en Educación, Maestría en Educación para la Paz, Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria y Maestría en Comunicación y educación) mientras que en la Universidad Nacional el interés por la memoria se encuentra desagregado en varios programas donde no parece existir una línea de trabajo consistente y sostenida.
2. Varias de las investigaciones referidas al campo de estudios de la memoria, utilizan esta categoría para clasificar la tesis en las palabras claves o para señalar que trabajan con narrativas testimoniales (historias de vida, relatos biográficos) pero no aportan una elaboración conceptual ni metodológica específica al campo de estudios de la memoria.
3. El número de trabajos sobre el pasado reciente referido al conflicto armado excede a los otros dos ejes temáticos planteados (la configuración histórica de los sectores populares y los usos públicos del pasado), no obstante estas dos líneas temáticas continúan teniendo un desarrollo importante en densidad conceptual y metodológica en el país.
4. Varios de los trabajos han adoptado categorías que no se conceptualizan en las tesis (este es el caso de la pedagogía de la memoria) y que desarrollan trabajos descriptivos asociados a los relatos testimoniales o a la sistematización de experiencias de aula que no avanzan en aportes asociados al su campo de referencia.

Bibliografía

- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2017) *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Sánchez, G. (2019). *Memorias, Subjetividades y política*. Bogotá: editorial Crítica.
- Rappaport, J. (2021). *El cobarde no hace historia: Orlando Fals Borda y los inicios de la investigación acción participativa*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Castro, F. y Cárdenas, U. (2019). *Historia Oral y memorias, un aporte al estado de la discusión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Rosario, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido. Usos públicos del pasado en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario y Universidad Nacional de Colombia.
- Vanegas, C. (2019). *Disputas monumentales. Escultura y política en el centenario de la Independencia. (Bogotá, 1910)*. Bogotá: Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.
- Vargas, S. (2018). *Después del Bicentenario: políticas de la conmemoración, temporalidad y nación Colombia y México, 2010*. Bogotá. Universidad del Rosario.

2

La investigación sobre el papel de la memoria histórica
en la enseñanza de la historia

Proyecto GueSoMa: recuperación y difusión de la memoria histórica y memoria viva de la Guerra Social Maya

Alejandra Badillo Sánchez

Investigadora postdoctoral Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen - Abstract

El Proyecto GueSoMa invita a la reflexión sobre los eventos acaecidos durante la Guerra Social Maya, uno de los conflictos armados más largos del sureste mexicano entre el estado mexicano y los mayas, cuyo desenlace violento se dio a principios del siglo XX.

Invita a la búsqueda de evidencias del conflicto armado o de indicios que revelen la historia de quienes sufrieron las consecuencias de la violencia de la guerra y que han vivido al margen de las narrativas oficiales del conflicto, con el fin de incorporarlas al discurso histórico. Se apoya en vestigios, documentos históricos y en la tradición oral que conducen a visibilizar lo sucedido en aquel tiempo y a generar un proceso de recuperación de la memoria de ese pasado que marcó profundamente la historia de la península de Yucatán.

Todo esto mediante el empleo de medios digitales para difundir los hechos, para que se reconozcan las vivencias de la gente que vivió en ese ambiente bélico con la creación de un Memorial que conmemora a las víctimas de la guerra y trata de transmitir esa memoria del pasado a las generaciones más jóvenes para hacer conciencia de la lucha que mantuvieron sus familiares por defender su tierra y sus ideales.

Palabras clave: Mayas de Yucatán, Guerra de Castas, Recuperación Memoria, Difusión, Memorial.

Introducción

La Guerra Social Maya inició en el verano de 1847 en la península de Yucatán, México, dentro de un tenso ambiente en la esfera política en el que las disputas por el poder se enfocaron en dos grupos: unos a favor de Santiago Méndez y otros a favor de Miguel Barbachano (Dumond, 2005:134-137). Cada uno tenía posturas diversas que no propiamente beneficiaron a todos los sectores de la sociedad, como fue el caso de los mayas de Yucatán, quienes fueron acumulando injusticias y desigualdades, aunado al despojo de tierras y al excesivo pago de impuestos (Bracamonte, 2000:160), agravios que fueron las principales razones por las que se desató el conflicto armado.

Esta fue una guerra particularmente compleja, no sólo por su duración, movilidad e intereses en juego, sino también por la sucesión de actores y bandos en conflicto. En un principio los involucrados en la guerra fueron la población civil, en su mayoría de origen maya, en contra del gobierno de Yucatán. Sin embargo, en las cinco décadas que duró el conflicto, también participaron una gran cantidad de personas tanto en el bando de los militares como en el de los mayas. Conforme avanzó la conflagración, se involucraron otros gobiernos y autoridades, como el gobierno federal de México, las autoridades de Honduras Británica (hoy Belice), de la República de Guatemala, las de la Isla de Cuba y hasta la misma Corona Inglesa. Para finales del siglo XIX, los bandos en conflicto, ya estaban marcadamente definidos en distintas facciones: los que lucharon por orden del gobierno junto con los que estaban a favor de las autoridades, como los mayas “pacíficos”, en contra de los mayas *macehuales* de Santa Cruz y sus simpatizantes, entre los que se encontraban desertores del ejército, colonos ingleses, yaquis, chinos, entre otros grupos sociales.

Hacia 1901 la guerra terminó con una extensa ocupación militar en el antiguo territorio de los mayas macehuales y fue entonces, de 1902 a 1904, que se intensificó la persecución al Pueblo Maya. En ese amplio periodo se perdieron miles de vidas de las que no se tiene registro exacto, haya sido por efecto del ambiente bélico o por enfermedades derivadas de estas circunstancias. De igual forma, muchos sufrieron sus consecuencias; unos terminaron siendo apresados, sometidos y explotados en haciendas henequeneras, muchos más esclavizados, desplazados a la fuerza, mientras que otros prefirieron huir de la violencia que ejercían los bandos en conflicto para refugiarse en lugares lejanos a la zona en guerra. En el tiempo que duró la guerra, la vida cotidiana se desarrolló en un ambiente adverso en donde, de manera directa o bien indirecta, los habitantes de la zona, al igual que el grueso de la población yucateca, padecieron los estragos de ese evento desafortunado.

Recuperación de la memoria:

El proyecto de la Guerra Social Maya (GueSoMa)

El Proyecto GueSoMa deriva de mi investigación doctoral titulada *Rumbo al corazón de tierra macehual. La campaña militar de Yucatán en contra de los mayas 1899-1901*, la cual se concentró en documentar el asedio que efectuó el gobierno federal a cargo de Porfirio Díaz y el gobierno de Yucatán contra los mayas emancipados, así como sus repercusiones como el despojo de tierras, la explotación y el trabajo forzado (Badillo, 2019).

Con esa base, el Proyecto GueSoMa busca recuperar la memoria de la violencia desatada tras la ocupación militar del territorio de los mayas en Yucatán, con el fin de dar a conocer los agravios cometidos durante la Guerra Social Maya, guiado por la idea del “deber de la memoria” y para la revelación de acontecimientos a través de nuevas investigaciones e interpretaciones, respetando el derecho al olvido (Ricoeur, 2013:123).

El proyecto nació en septiembre del 2020 por la inquietud de ver cómo esta guerra, a pesar de ser un acontecimiento que inició a mediados del siglo XIX, continúa presente en la región, mediante una vasta tradición oral, a través de una serie de narraciones que fueron transmitidas de generación en generación. Se origina al conocer la gran variedad de testimonios materiales, sean objetos y/o monumentos, que yacen en la actualidad en distintas partes de la península de Yucatán y que recuerdan ese evento desafortunado en el que la población vivió inmersa en un ambiente inestable e inseguro, en donde hubo innumerables agravios, en donde muchas personas perdieron la vida y otras más se vieron obligadas a migrar a lugares al interior de la República, o bien a países como Belice y Cuba, con el fin de restablecer y rehacer su vida. Lugares en donde, dicho sea de paso, propagaron la semilla de su descendencia.

El Proyecto GueSoMa es concebido como un proyecto a largo plazo que se centra en la investigación y recuperación de la memoria histórica, a través de nuevos análisis, interpretaciones y lecturas de documentos oficiales, cartas o telégrafos, así como de objetos personales, de la arquitectura militar o religiosa, o incluso de pinturas y mapas de la época, sin olvidar ni menoscabar la memoria viva que aún subsiste por medio de la tradición oral, con la intención de entender los hechos del pasado y sus derivaciones en el contexto actual de la población. Bajo la premisa “quien pierde o destruye la memoria fabrica el olvido” es un proyecto sin fines de lucro que fomenta la aplicación del conocimiento histórico, arqueológico y antropológico para abordar el tema de la Guerra Social Maya en Yucatán, en un esfuerzo por reivindicar un pasado que fue invisibilizado y para curar heridas, en otras palabras, citando a Benjamin (1940), “para dar nombre a los sin nombre”.

A través de nuevas tecnologías y plataformas en la Internet, vídeos, fotografías y audios el Proyecto trata de preservar la historia de la guerra, partiendo de las voces que han vivido al margen de las narrativas oficiales del conflicto, con el fin de incorporarlas a un discurso histórico incluyente que contemple su perspectiva, para que esas voces no sean silenciadas ni por el tiempo, ni por el olvido.

Justificación

La historia del sureste mexicano es muy rica. La península de Yucatán es un lugar que, año con año, es visitado por miles de turistas de todo el mundo, no solo interesados en los atractivos naturales como playas o cenotes, sino también en el patrimonio cultural de la región, el cual muestra el esplendor de la cultura Maya de la época Precolombina. Por otra parte, desde el fomento turístico, se resaltan aspectos de la historia como el auge de la producción de henequén, el llamado “oro verde”, exaltando la arquitectura de las grandes haciendas y de las mansiones de estilo europeo que enmarcan avenidas y calles en la Ciudad de Mérida y en otras poblaciones de Yucatán.

Sin embargo, detrás de esa prosperidad, detrás de esa grandeza que se muestra a los turistas, está la historia de la lucha y resistencia maya, la cual pocas veces se cuenta o es escuchada y que, por no perturbar el relato, simplemente se omite. Es un pasado que se niega, se oculta, se relega. No obstante, ese pasado de los pueblos mayas del siglo XIX es una parte crucial y constitutiva en el

devenir histórico de la península de Yucatán por lo que, esa exclusión de ese pasado reciente, ha propiciado el olvido de estos acontecimientos en las nuevas generaciones.

Si bien hubo un sin número de experiencias traumáticas en este conflicto tan largo, el Proyecto GueSoMa no pretende revivir el sufrimiento que ocasionó la guerra, tampoco aspira a resaltar los aspectos negativos ni, mucho menos, abrir heridas que no han sanado. El objetivo es recordar los hechos de la guerra y reflexionar sobre ese pasado para conocer lo sucedido y no olvidar la historia, para entender el presente de los mayas de la Península y vislumbrar el futuro de nuevas generaciones, proporcionando la información de distintos puntos de vista de ese conflicto armado, que les permitirá comprender de dónde vienen y cuál es la historia que les une con sus antecesores.

Objetivos

Conocer los sucesos, el contexto y el proceso histórico de la Guerra Social Maya a partir de la investigación, recuperación y análisis de las evidencias del conflicto.

Propiciar el interés a nuevas generaciones para reflexionar sobre la participación de sus antecesores en la guerra, a través de un memorial en el que se difunden los resultados de la investigación.

Desarrollar conciencia crítica para valorar y respetar a los pueblos originarios, en este caso a los Mayas, así como ayudar a solventar las dicotomías sociales y vivir en una sociedad inclusiva.

Difusión de la memoria:

El memorial Guerra Social Maya (Memorial GueSoMa)

Como parte del Proyecto GueSoMa se creó un memorial digital para difundir los sucesos de la Guerra Social Maya, motivado por la idea de que visibilizar los hechos es un paso importante para dar a conocer que hubo afectaciones al Pueblo Maya y, en general, a todas las personas que vivieron en ese ambiente bélico.

Esta guerra tuvo un fuerte impacto en la vida cotidiana de los habitantes de toda la península de Yucatán. Dichas afectaciones traspasaron las fronteras, ya que hubo personas desplazadas y refugiados que llegaron a Belice (antiguamente Honduras Británica), Cuba y Guatemala. Identificar el tipo de agravios cometidos durante el tiempo del conflicto armado, incluyendo la posguerra, sirve para comenzar a promover un discurso que es necesario para la reparación de los daños.

Por ello, el Memorial GueSoMa trata de entretejer las historias antes no escuchadas en el extenso territorio en el que hubo daños y afectaciones, con el fin de impulsar el derecho a la verdad de las víctimas de las diferentes violencias de la guerra.

Con el objetivo de llegar a una mayor cantidad de personas, incluyendo a los descendientes de la guerra, no se plantea un monumento convencional, ni en ningún espacio físico o territorio, sino que, por el contrario, el memorial se concibe como un lugar virtual, un espacio de memoria, un portal digital al pasado que rinde homenaje a todas esas víctimas sin importar su procedencia, ni su clase social, para lo cual se hace uso de la tecnología, con el fin de que pueda ser consultado desde cualquier parte de la península de Yucatán, de México y/o del mundo, con lo cual se proporciona acceso a esta historia que muchas personas no conocen. Con estos preceptos es como se origina el Memorial GueSoMa, mismo que puede explorarse en la siguiente dirección electrónica <https://memorialguerrasocialmaya.org/>

El Memorial Guerra Social Maya nació en septiembre del 2020, justo en el marco de la pandemia de SARS-Cov-2, cuando el aislamiento físico y un largo confinamiento trastocó la vida cotidiana, social, afectiva y económica de toda la humanidad. En este lapso, el uso de la Internet fue indispensable para mantenernos unidos a la distancia y para continuar con nuestras relaciones sociales y nuestro conocimiento del pasado. Esa importancia y alcance de los medios digitales también se trasladó al Memorial GueSoMa, con la finalidad de que llegara al público interesado y a los mayas contemporáneos cuyos familiares vivieron el desenlace de la guerra (Badillo, 2023).

Además de lo anterior, el Memorial GueSoMa también sirve de repositorio de la memoria de la guerra y pretende irse enriqueciendo de forma colaborativa a partir de vínculos con la sociedad, así como a través de las investigaciones derivadas del Proyecto GueSoMa, aunado a las relaciones establecidas con académicos conocedores del tema.

Propósitos

Conmemorar a las personas que perdieron la vida por causa de la violencia de la Guerra Social en Yucatán (1847-1901) y a todas aquellas, que sufrieron sus consecuencias.

Documentar los hechos y examinar las huellas y recuerdos que dejó este evento bélico, el más importante e impactante en la península de Yucatán, cuyo legado material e inmaterial aún está presente entre su territorio y población.

Visibilizar las repercusiones de la guerra, las adversidades y acontecimientos sucedidos en el sureste mexicano y sus regiones colindantes, tanto en el periodo del conflicto armado como durante la posguerra.

Difundir y preservar la memoria histórica y memoria viva de la Guerra Social Maya, con base en herramientas digitales. Recurso didáctico que transmite a generaciones más jóvenes el conocimiento en torno a esta memoria y, con ello, hace conciencia de la lucha que mantuvieron los mayas por sus ideales.

Socializar la información del Proyecto GueSoMa como recurso educativo para dar a conocer a la sociedad los acontecimientos sucedidos injustamente en contra de los mayas yucatecos.

Principios

El memorial está inspirado en movimientos de contra-memoria¹ y acciones de reparación del olvido. Se creó desde la academia, como parte de una investigación postdoctoral,² como un sitio sin fines de lucro, sin intereses políticos, ni partidistas, ni institucionales. Se rige por el valor humano, respeto, empatía y sensibilidad con las familias de los descendientes de la guerra.

Tiene el compromiso social para crear un espacio de reflexión del conocimiento histórico que brinde respuestas a la sociedad actual y genere nuevas interrogantes a la comunidad científica nacional e internacional para contribuir al debate desde su campo de especialización.

Plantea la utilización de plataformas tecnológicas para abordar la realidad tempo-espacial del acontecimiento histórico y sus repercusiones en el presente.

¹ Es decir, se opone a las pretensiones hegemónicas de una élite y a los intereses de la historia oficial (Sobral, 2004:154).

² Con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT (2010-2022), acogido por la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán, a través de la Unidad de Posgrado e Investigación y del Taller de Antropología visual a cargo del Dr. Francisco J. Fernández Repetto.

A quién va dirigido

Esta guerra afectó a diversos grupos sociales, con ideologías e intereses distintos. Mayas de Yucatán reconocidos unos como macehuales, otros como icaiches o mayas “pacíficos”. Mayas beliceños descendientes de yucatecos e, incluso, gente de otras etnias como los yaquis de Sonora o de nacionalidad china que de una otra forma fueron afectados y, en general, a la población civil que sufrió los agravios en ese tiempo. Entre éstos también se incluyen a militares indígenas y no indígenas, procedentes de distintos estados de la República que desertaron de la última campaña castrense para huir del ambiente bélico y salvar su vida.

Todos estos grupos, combatientes o no, tuvieron algo en común: vivieron en ese tiempo aciago y padecieron la violencia de la guerra. A todos ellos va dirigido este *Memorial*, así como a la sociedad en general y a los interesados en el tema.

Contenido del memorial GueSoMa

El sitio web del Memorial GueSoMa hace uso de audiovisuales, mapas de la memoria, imágenes, fotografías antiguas, fotografías de la materialidad del conflicto, material gráfico que apoya al contenido del mismo, el cual se presenta en varias páginas o secciones y conducen a conocer, con mayor profundidad, los sucesos ocurridos.

A grandes rasgos, cuenta con una parte introductoria que hace énfasis en la importancia de rememorar los hechos a través de este medio digital y se acompaña de secciones como: *La sociedad en tiempos de guerra y los agravios sufridos*, *Mujeres niñas, niños y jóvenes en la guerra*, *Testimonios orales en la historia y en los libros*, *Mapas de la memoria (material e inmaterial)*, *Contra el olvido todas las voces*, *Lugares de memoria y monumentos*, *Galería de objetos y de la arquitectura en la que se ancla la memoria de la guerra*, además de los *Recintos que resguardan los documentos de la historia*.

También se integran un par de secciones más: la primera referente a las investigaciones que se llevaban a cabo sobre el tema de la guerra desde la historia, la arqueología y la antropología, en tanto que la segunda, contiene noticias, eventos, expresiones culturales y artísticas que tienen como eje el proceso histórico de esta guerra.

Invito a los lectores a explorar el Memorial de la Guerra Social Maya a través de la siguiente liga en donde encontrará todo su contenido: <https://memorialguerrasocialmaya.org/mapa-del-sitio-memorial-guesoma/>

Experiencia colaborativa: desde la sociedad y la academia

El Memorial Guerra Social Maya ha tenido buena aceptación entre la gente de la antigua zona en conflicto, así como en la academia. Lo cual se puede apreciar en distintas secciones del mismo como a continuación explico:

El Proyecto GueSoMa ha aportado información relevante sobre testimonios recuperados, tanto de documentos históricos de la época, como de la historiografía de este conflicto armado, así como de estudios etnográficos que, de manera directa o indirecta, revelan las adversidades de la vida cotidiana en el ambiente bélico. Esta información se ha integrado en secciones como: <https://memorialguerrasocialmaya.org/testimonios-orales/>,

<https://memorialguerrasocialmaya.org/narraciones/>, <https://memorialguerrasocialmaya.org/algunos-nombres/> y <https://memorialguerrasocialmaya.org/testimonios-orales-mujeres-y-menores-de-edad/>.

Otra parte medular del Memorial son las entrevistas que se han realizado y se continuarán realizando en distintas localidades, tanto al interior de la península de Yucatán, como fuera de México. En estas entrevistas se registra la tradición oral que perdura hasta nuestros días y que fue transmitida de generación en generación por familiares y/o amigos, los cuales son parte de la memoria viva que dejó la guerra. Dichas entrevistas, realizadas en localidades de Yucatán, Quintana Roo y países como Belice por mencionar algunos, se pueden encontrar en las siguientes ligas: <https://memorialguerrasocialmaya.org/entrevistas/> y <https://memorialguerrasocialmaya.org/narraciones-2/>.

No obstante, conscientes de que faltan muchas voces por escuchar y de que la pandemia no ha permitido la realización de entrevistas presenciales, se propuso generar secciones en las que se pudiera recuperar esta información de manera remota. Por ello se generó un cuestionario que incluyó preguntas como: ¿nombre del informante y, si vive, qué edad tiene?, ¿qué te contaba de la guerra o de aquel tiempo en el que se vivió la guerra?, ¿en dónde vivió?, ¿cómo vivía?, ¿migró a otras zonas para alejarse del peligro de la guerra?, ¿participó en la contienda y de qué manera?

Este formulario tiene como objetivo conocer las distintas *memorias* de este acontecimiento histórico, además de contextualizar y ubicar, geográfica y temporalmente, los datos proporcionados.

Ya sea por medio de entrevistas o de forma remota, la información que se obtenga continuará dando muestra de que la historia de la Guerra Social Maya es una historia viva y que constituye una parte importante en la cultura de los habitantes de la península de Yucatán. La parte colaborativa se concentra en secciones como; *Contra el olvido todas las voces*, *Comparte memoria. Cuenta tu historia* y *Recuperando la memoria*, mismas que se pueden ver en las siguientes direcciones electrónicas: <https://memorialguerrasocialmaya.org/la-historia-la-contamos-todos/> y <https://memorialguerrasocialmaya.org/recuperando-la-memoria/>. Estos segmentos tienen la intención de invitar a familiares y amigos de la gente que participó en cualquiera de los bandos en conflicto para dar voz a la historia de su familia y para narrar episodios de esta guerra desde su mirada.

Por otra parte, la experiencia que se tuvo desde la academia propició la creación de vínculos con otras investigadoras de distintas instituciones que acogieron la propuesta del Memorial de la Guerra Social Maya y se unieron para colaborar, con el fin de socializar la información procedente tanto de documentos históricos y hemerográficos, como de sus investigaciones particulares. Así surgió la sección *Ellas hablan* (<https://memorialguerrasocialmaya.org/ellas-hablan/>), en la que se puede observar la participación de investigadoras como Teresa Ramayo, Laura Machuca, Lorena Careaga, Georgina Rosado y Alejandra Badillo, quienes narran vivencias de los sectores de la población que siempre resultan más vulnerables ante la guerra, las mujeres y los niños.

Propuestas desde la historia con memoria

A corto y mediano plazo, el Proyecto GueSoMa propone realizar talleres en poblados mayas, ubicados tanto en la antigua zona en conflicto como en las zonas de refugio (fuera de Yucatán). Estos talleres generacionales, dirigidos a abuelos o bisabuelos con sus nietos y/o bisnietos interesados en compartir la memoria de sus ascendentes que vivieron en el tiempo de la guerra.

Además de esto se pretende realizar visitas guiadas (virtuales o presenciales según las circunstancias) a lugares asociados con la historia de esta guerra, entre iglesias en ruinas o fuertes militares que sirvieron de puntos de control, contención y vigilancia a los habitantes mayas de la zona hacia el final de la guerra y en los años posteriores. La mayoría de estos sitios

que estuvieron en uso durante el desenlace del conflicto. Estas visitas están dirigidas a jóvenes de poblados mayas en los que las ruinas de la guerra formen parte de su paisaje cotidiano; y a personas mayores, cuya memoria se ancle en esos sitios, para quienes las visitas servirán como recorridos de reconocimiento.

Dentro de las actividades se proyectan cursos a universitarios en los que se reflexione sobre la importancia de la recuperación de la memoria de la Guerra Social Maya para sensibilizar y concientizar a los alumnos sobre el compromiso social que deben asumir desde la academia en la producción y divulgación de sus investigaciones para servir a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- BADILLO SÁNCHEZ, Alejandra. 2023 (en prensa). “Hacia la recuperación de la memoria histórica de la Guerra Social Maya en Yucatán: Creación de un portal digital al pasado”. En *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. No.17 de enero-junio: UADY.
- BADILLO SÁNCHEZ, Alejandra. 2019. *Rumbo al corazón de la tierra macehual. La “Campaña Militar de Yucatán contra los mayas” 1899-1904*, Tesis de doctorado en Historia. CIESAS.
- BENJAMIN, Walter [1940]. 2008. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, trad. de Bolívar Echeverría, Ciudad de México: Itaca / UACM.
- BRACAMONTE Y SOSA, Pedro. 2000. “La jurisdicción cuestionada y el despojo agrario”. En *Revista Mexicana del Caribe*, Año V, núm. 10. Chetumal, Quintana Roo, México: Unam-Asociación Mexicana de Estudios del Caribe.
- DUMOND, Don E. 2005. *El Machete y la Cruz, La sublevación de campesinos en Yucatán*. México, D.F.: Centro de Estudios mayas, IIF-UNAM.
- RICOEUR, Paul. 2013. *La memoria, la historia y el olvido*. 2ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SOBRAL, José Manuel. 2004. “Memoria social, identidad, poder y conflicto”. En *Revista de Antropología Social*, número 13, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0404110137A>.

La Transición española a partir de dos ejemplares de libros de texto de 4º de ESO: ¿Hay espacio para la memoria no hegemónica?

Alexander Uriarte-Cuadrado

Resumen

Encuadramos este trabajo en un contexto de iniciativas encaminadas, desde distintos ámbitos, a la recuperación de la memoria de afectados por procesos traumáticos y de reivindicación del ámbito educativo como uno de los impulsores de dicha labor. Así, considerando la transición española como uno de los procesos más controvertido de la historia actual y el libro de texto como el recurso educativo más recurrido en las aulas, planteamos analizar si hay espacio para la memoria no oficial (la de los denominados ‘desencantados’ y la de los afectados por las distintas violencias políticas acaecidas en la época, incluida la de índole estatal) en dos libros de texto de 4º de ESO (curso en el que se imparte dicho tema). Analizamos si los dos ejemplares seleccionados se adecuan al conocimiento académico a través del análisis de su contenido (texto, imágenes y actividades) y evidenciamos su falta de adaptación al mismo, lo que redundaría en la capacidad crítica del alumnado, situación que urge corregir si se pretende que la escuela sea el espacio para la formación de la ciudadanía democrática.

Palabras clave: Transición española, libros de texto de 4º de ESO, memoria no oficial, escuela de ciudadanía.

Introducción

El trabajo que se presenta en las siguientes líneas se enmarca en un contexto de recuperación de la memoria de aquellas personas que padecieron procesos traumáticos, como así lo atestiguan ciertas iniciativas llevadas a cabo en, por ejemplo, los ámbitos legislativo (aprobación de la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura) y educativo³.

A partir de 2011, ciertas iniciativas socio-políticas reavivaron el debate en torno a la transición española, evidenciando la influencia de dicho proceso controvertido en la sociedad española. Por otra parte, es lícito pensar que para buena parte de la población la información aportada en los libros de texto de secundaria constituye parte del conocimiento sobre el tema. Por lo tanto, considerando todo lo anterior, surge la idea de este trabajo, cuyo objetivo es analizar la presencia de la memoria de quienes habían quedado al margen de las narrativas tradicionales sobre la Transición en los libros de texto de secundaria (concretamente, ese tema es tratado en los libros de 4º de ESO).

La escuela se presenta como un espacio importante de formación de la ciudadanía democrática. Para ello es imprescindible suscitar la capacidad crítica de los alumnos (futuros ciudadanos), lo que requiere la utilización de recursos educativos actualizados, acordes a la situación académica y social. En ese sentido, las teorías de la Transposición Didáctica, de la Cultura Escolar y del Modelo Disciplinar señalan la importancia del libro de texto, como recurso educativo para la enseñanza-aprendizaje del saber académico⁴, no en vano, todavía hoy en día, los libros de texto siguen siendo el recurso educativo más utilizado en las aulas.

Gracias al estudio profundo de la historiografía dedicada a la Transición se ha adquirido el suficiente conocimiento del saber académico para poder realizar este trabajo de análisis basado en la metodología de análisis documental (libro de texto) y centrado en el examen de los contenidos (textos, iconografía y actividades)⁵, lo que posibilitará identificar las presencias y ausencias habidas en la fuente (libro de texto).

Por último, señalar que al tratarse de un análisis inicial (el cual se completará en el futuro con un mayor número de ejemplares), hemos utilizado únicamente dos libros de texto de 4º de ESO: uno

³ Sirvan de ejemplos: Enrique Javier Díez y Javier Rodríguez: *La historia silenciada. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*, Madrid, Plaza y Valdés, 2022; iniciativa Oroimenaren harra (puede consultarse en la siguiente dirección: <https://oroimenarenharra.koldomixelena.net/>).

⁴ Yves CHEVALLARD: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 2000; André CHERVEL: “L’histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche”, *Histoire de l’Éducation*, 38 (1988), pp. 59-119; Francisco Rodríguez: “El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿Y si la transposición fuese el problema?”, en Rosa María Ávila, José Rafael López y Estibaliz Fernández de Larrea (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007, pp. 527-536.

⁵ Ruth WODAK y Michael MEYER (comps.): *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2003; David KETTLER, Volker MEJA y Nico STEHRS (eds.): *Structures of thinking. Collected works of Karl Mannheim*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1982.

de la editorial SM y otro de la editorial Zubia/Santillana⁶. Se trata de libros de texto de editoriales con importante presencia en el ámbito escolar, cuyas ediciones escogidas (2016) son utilizadas a día de hoy en el aula. Por otra parte, el ejemplar de la editorial Zubia/Santillana fue publicado en euskera, mientras que el de la editorial SM lo fue en castellano, de esa manera, se ha pretendido detectar las posibles diferencias entre ejemplares dispuestos para diferentes ámbitos geográficos.

Análisis

Una primera idea a destacar es el espacio dedicado al tema. Por una parte, la editorial SM dedica dos páginas a un quinto apartado titulado “La Transición española”, encuadrado en el décimo tema del libro que lleva por título “El final de la Guerra Fría”, si bien, una de esas páginas se dedica a hablar, brevemente, de la oposición al franquismo y de la crisis del franquismo, por lo que, realmente, el texto dedicado a la Transición es de dos breves párrafos, ya que el resto de la página se dedica a citar ciertos artículos de la Constitución española y a un pequeño apartado de actividades. Más adelante, ya en el siguiente tema titulado “El mundo entre los siglos XX y XXI: evolución política”, en el tercer apartado titulado “La España actual”, encontramos dos párrafos relativos al periodo transicional. Por otra parte, la editorial Zubia/Santillana dedica un espacio más extenso al tema, en torno a unas 6 páginas (una de ellas dedicada al ámbito vasco) repartidas en distintos apartados dentro del duodécimo tema titulado “España y el territorio vasco: de la dictadura a la democracia”, el cual dedica mayor espacio a la época franquista que a la transicional.

Por lo que respecta al análisis del texto, los ejemplares explican de forma sintetizada y parecida el tránsito de la dictadura a la democracia en sendos apartados, dando a entender que el proceso se inició con la muerte del dictador Francisco Franco y la consiguiente proclamación del rey Juan Carlos I⁷, así como que dicho proceso se llevó a cabo dirigido por ciertos personajes destacados (ambos ejemplares coinciden en citar al rey Juan Carlos I y a Adolfo Suárez; además, el ejemplar de Zubia/Santillana cita a Carlos Arias Navarro y Calvo Sotelo). Ambos ejemplares coinciden en los grandes eventos a destacar, cuya secuencia sería la siguiente: muerte de Franco, nombramiento del rey Juan Carlos I, el rey “hace dimitir” a Arias Navarro y “ nombra ” a Adolfo Suárez como presidente del Gobierno, ese último “sacó adelante” la Ley de Reforma Política, “legalizó” los partidos políticos “incluido el partido comunista”, “aceptó” la amnistía para los presos políticos y “convocó” Cortes Constituyentes que sacaron adelante la Constitución de 1978. Sin embargo, los ejemplares estudiados no coinciden en fijar el momento de inicio del sistema democrático; mientras que el ejemplar de SM entiende que a partir de la formación del gobierno de Suárez “comenzó el funcionamiento de un régimen democrático”, el ejemplar de Zubia/Santillana fija como acontecimiento determinante para el inicio del sistema democrático la victoria del PSOE en las elecciones de 1982. En cualquier caso, se trata de cronologías

⁶ Carmen CORTÉS y Juan FERNÁNDEZ-MAYORALES: *Geografía e historia. 4 ESO*, SM, 2016; Ainhoa BASTERRETXEA y María Ángeles FERNÁNDEZ (eds.): *Geografía eta historia. 4 DBH*. Etxebarri, Zubia/Santillana, 2016.

⁷ Al respecto, señalar que estudios más actuales proponen retrasar el final del franquismo hasta las elecciones de junio de 1977, pues se entiende que hasta dicho evento las estructuras del régimen permanecieron prácticamente inalteradas a pesar de la muerte del dictador, es por ello que proponen hablar de “franquismo sin Franco”. Véase Pau CASANELLAS: *Morir matando. El franquismo ante la práctica armada, 1968-1977*, Madrid, Catarata, pp. 224.

extendidas por la historiografía tradicional⁸, basadas en la importancia de los grandes acontecimientos y sus supuestos protagonistas.

Siguiendo con el apartado relativo a la explicación del proceso transicional, el ejemplar de la editorial SM omite las dificultades acaecidas durante el periodo: ninguna referencia a las distintas violencias políticas, sus protagonistas y consecuencias; ninguna referencia al denominado “desencanto”⁹. La única referencia que hace el texto la resume en la siguiente frase: “Pronto se vio que, tanto por razones internas como externas, el mantenimiento del franquismo era imposible, y España inició la transición hacia la democracia”. En ningún momento se especifica cuáles fueron esas “razones internas como externas”. Más adelante, ya en otro tema y en otro apartado (como se ha citado anteriormente), se dedican doce líneas a “las legislaturas de la democracia” (se incluyen la Legislatura Constituyente —1977-1979— y la Primera legislatura —1979-1982—, ya que como se ha citado anteriormente, ese ejemplar entiende que la formación del primer gobierno Suárez conllevó la instauración de la democracia). En esas líneas sí que se hace alusión a “obstáculos y desafíos de la Transición”, sin mayor explicación, pero en cualquier caso se les resta importancia, ya que poco después se afirma que “el sistema político definido por la Constitución de 1978 funcionó con normalidad”. También se hace referencia a dos tipos de violencia política: por una parte, a la protagonizada por el ejército, reflejada a través del “fallido intento de golpe de Estado de 1981”; por otra parte, se hace referencia a la “lacra terrorista” sin especificar a qué se refiere, si bien, al utilizar el calificativo “lacra”, probablemente no erraríamos al considerar que se refiere a ETA, ya que ese ha sido el término empleado al respecto en amplios ámbitos hasta fechas recientes. Ese hecho, referirse exclusivamente a los dos tipos de violencia política señalados, coincide con la versión extendida por la considerada historiografía tradicional¹⁰. Concluye el segundo párrafo del sintetizado repaso de las legislaturas de la democracia recordando que en 1982 ganó las elecciones por primera vez el PSOE, “un partido cuyos líderes habían tenido que exiliarse o vivir en la clandestinidad durante la dictadura”. Sorprende que en tan reducido espacio (doce líneas) se dediquen casi tres a recordar la represión vivida por los líderes de ese partido durante la dictadura franquista, y no se dedique ni una palabra al recuerdo de los represaliados durante la época transicional.

Por contra, el ejemplar de Zubia/Santillana se muestra algo más explícito al respecto en el apartado dedicado a explicar la Transición, titulado “La transición sin interrupción”, y en el apartado dedicado al ámbito vasco, titulado “El territorio vasco de la transición a nuestros días”. En el primero de los apartados citados, se habla de una oposición que mostraba a través de

⁸ Entendemos por historiografía tradicional aquella que exalta el papel de los personajes importantes del proceso, así como el acuerdo, consenso y concordia (cuyos máximos referentes serían la Constitución y la monarquía), frente a los antagonismos, la crispación y la violencia. En consecuencia, los protagonismos en el proceso transicional de los movimientos sociales y de la violencia política se relegan a un segundo plano, motivando a su vez que esos temas se traten, si es que se tratan, de forma parcial, sesgada y descontextualizada. Por todo ello, los defensores del punto de vista histórico o tradicional propusieron el modelo español para aquellos países que se encontrarían inmersos en procesos transicionales. Véase Gonzalo PASAMAR: “¿Cómo nos han contado la Transición? Política, memoria e historiografía (1978-1996)”, *Ayer*, 99:3 (2015), pp. 225-249.

⁹ Algunos autores han reivindicado la idea de “desencanto” asociada a la resignación y frustración que miembros de la izquierda radical sintieron al ver que el proyecto reformista se estabilizaba a pesar de su oposición. Véase: Gonzalo WILHELMI: *Romper el consenso. La izquierda radical en la Transición española (1975-1982)*, Madrid, Siglo XXI, 2018 y David BEORLEGUI: “El desencanto en el País Vasco: Transición, memoria y melancolía (1976-1982)”, *Ayer*, 118: 2 (2020), 317-344.

¹⁰ Sirvan de ejemplo los siguientes trabajos: Raymond CARR y Juan Pablo FUSI: *España, de la dictadura a la democracia*, Barcelona, Planeta, 1979; Ramón COTARELO: *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

manifestaciones su enfado por la lentitud en la adopción de medidas democratizadoras por parte del Gobierno de Arias Navarro. También cita que el proceso transicional se desarrolló en “una situación de gran tensión”, siendo las principales razones: la gran crisis económica, el incremento de los atentados terroristas y la amenaza del golpe de estado. Respecto a la crisis económica, en un posterior subapartado titulado “La situación económica durante la época de transición”, se hace referencia a “numerosas huelgas” protagonizadas por los trabajadores enfadados por el aumento del desempleo consecuencia de la crisis económica. Sin embargo, no se hace ningún tipo de referencia a la violencia desencadenada en esas huelgas y a la represión padecida por los trabajadores. Por otra parte, como protagonistas de los atentados terroristas cita a ETA, los GRAPO y grupos de extrema derecha. Sin duda se trata de una versión reduccionista, pues cuando menos omite: que fueron muchos más los grupos armados de la época que realizaron atentados; la amalgama de siglas que utilizaron los grupos de extrema derecha y las diferentes conexiones que tuvieron con instituciones estatales (en ese sentido, nada se dice sobre la violencia estatal)¹¹; que durante el periodo transicional fueron dos ramas de la organización ETA, la militar y la político-militar, las que realizaron atentados (por lo tanto, no es riguroso hablar de ETA en singular en aquella época). Por último, al hilo de la amenaza de golpe de estado, cita como principales razones del enfado de los militares la legalización del partido comunista y los atentados terroristas. En ese sentido, parece indispensable contextualizar esa frase, pues nada se dice acerca de la ‘semana trágica’, del atentado de la calle Atotxa realizado durante esos días y de la consiguiente legalización del partido comunista. Todo ello se presenta indispensable para entender las diferentes violencias acaecidas en aquella época, sus interrelaciones y, en consecuencia, el proceso transicional en sí mismo.

En el mismo apartado dedicado a la explicación del proceso transicional, en un tercer subapartado titulado “El 23-F y el afianzamiento de la democracia”, se menciona concretamente el golpe de estado de 1981. Entre las causas que frustraron dicho acto, se remarcan la actitud del rey, contraria a los golpistas. Nuevamente, se ofrece la versión extendida por la historiografía tradicional, aquella que presenta al monarca como personaje clave para que el golpe se frustrase, mostrando un incorruptible compromiso con la democracia, versión cuestionada por ciertos autores¹². Por otro lado, en el mismo subapartado se menciona que el gobierno de Calvo Sotelo tuvo que hacer frente a muchos problemas, entre ellos, al recrudecimiento de la crisis económica (en esta ocasión, tampoco se hace referencia a la conflictividad derivada de la situación laboral) y de la actividad terrorista. Si bien, ese último aspecto cabe matizarlo, pues tras los años más sangrientos de la Transición, a partir de 1981 los niveles de violencia política de dicha actividad decrecen al desaparecer parte de sus protagonistas¹³.

En el apartado dedicado al ámbito vasco, el ejemplar de Zubia/Santillana se muestra aún más explícito que en los anteriores apartados, lo cual no quiere decir que la información aportada sea completa y, por lo tanto, esté debidamente contextualizada para su correcta comprensión. Así, en el subapartado titulado “En el camino a la democracia” señala que tras la muerte de Franco se inició el proceso transicional “en un contexto político muy complejo” y cita como razones de esa

¹¹ Mariano SÁNCHEZ: *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*, Barcelona, Ediciones Península, 2018.

¹² Roberto MUÑOZ: *El 23-F y los otros golpes de estado de la Transición*, Madrid, Espasa, 2021; Alfonso PINILLA: *Golpe de timón. España: desde la dimisión de Suárez al 23-F*, Granada, Comares, 2020; Raimundo CUESTA: “La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecos e identidades”, *Pliegos de Yuste*, 11-12 (2010), pp. 17-24, esp. pp. 8.

¹³ Sophie BABY: *Le mythe de la transition pacifique. Violence et politique en Espagne (1975-1982)*, Madrid, Casa de Velázquez, 2012, pp. 211.

situación: la fuerte movilización social “contra la monarquía franquista”, la agitación universitaria, la represión policial y las huelgas (en ese caso, sí se citan los hechos luctuosos acaecidos en Vitoria el 3 de marzo de 1976¹⁴). En el siguiente subapartado, titulado “La agitada década de los 80”, hace referencia a las movilizaciones sociales consecuencia de la reconversión industrial que conllevó la crisis económica de la época y a los atentados realizados por ETA (nuevamente en singular).

Por otra parte, es de destacar la importancia que también el ejemplar de Zubia/Santillana otorga a la Constitución de 1978, ya que, además de citarla en el subapartado “Primeras elecciones y política del consenso¹⁵” del apartado relativo a la Transición, le dedica un siguiente apartado entero titulado “La Constitución de 1978 y el Estatuto de Autonomía”. Si bien, ello no es obstáculo para omisiones e imprecisiones. En el apartado se señala que lo redactado en dicha constitución fue acordado por “todos los partidos políticos españoles”. Ciertamente, no sucedió tal cosa, pues hubo partidos que no participaron en la Comisión encargada de su redacción y que tampoco consiguieron incorporar en el texto final las aportaciones realizadas en Cortes Generales. Por lo que respecta al subapartado, se cita que la constitución “totalmente democrática” que se redactó se aprobó en referéndum en 1978. Cuando menos convendría matizar el caso de las provincias vascas y Navarra, donde la abstención y el voto negativo evidencian el ya citado ‘desencanto’, el cual omite nuevamente el ejemplar analizado (en el apartado dedicado al ámbito vasco, el único dato aportado es el de la abstención: 55,3% del electorado vasco y 32,8 del navarro). Dicha situación se repite para el caso del estatuto de autonomía vasco de 1979 (en el apartado dedicado al ámbito vasco se aporta el dato de la abstención: 40%).

Por último, en un apartado titulado “Los gobiernos del PSOE (1982-1996)”, al hablar de “política interna”, se hace referencia a la “inestable situación política” que vivía España en 1982 y añade: “la democracia no estaba muy afianzada y había riesgo de que se diese un nuevo golpe de estado”. Por lo citado en líneas posteriores, se intuye que hace referencia a la convulsa situación laboral y a ETA (nuevamente en singular), sin dar mayor explicación. Lo que sí se explicita es que gracias a las medidas adoptadas por los gobiernos del PSOE “la democracia se afianzó por completo”. Nuevamente, se refleja en el apartado comentado la influencia del relato tradicional.

En cuanto a la iconografía, prácticamente la totalidad de las imágenes son relativas a los eventos y protagonistas del proceso transicional destacados por la historiografía tradicional (no encontramos más que una excepción en el ejemplar de Zubia/Santillana, ya que en el apartado dedicado al ámbito vasco se incluye una fotografía relativa al funeral de los trabajadores muertos por la policía en Vitoria el 3 de marzo de 1976). Así, en los ejemplares analizados encontramos

¹⁴ Nos referimos a los sucesos acaecidos el 3 de marzo de 1976 en la iglesia San Francisco de Asís de Vitoria, donde la policía armada disolvió a los trabajadores en huelga reunidos en dicho lugar en asamblea causando cinco muertos y centenares de heridos. Véase Carlos CARNICERO: *La ciudad donde nunca pasa nada. Vitoria, 3 de marzo de 1976*, Bilbao, Gobierno Vasco, 2007.

¹⁵ La palabra ‘consenso’ es otro de los términos de la Transición, ya que según la versión destacada por la historiografía tradicional, las decisiones más importantes del proceso se adoptaron a través del acuerdo entre los diferentes partidos políticos. Versión que contrasta con la realidad de lo sucedido, pues esas decisiones fueron adoptadas a nivel de despacho por unos pocos líderes políticos representantes de los principales partidos políticos. Véase, por ejemplo: Jaime PASTOR: “Entre la historia, el mito y el presente. Una transición asimétrica”, *Debats: Revista de cultura, poder i societat*, 132:1 (2018), pp. 51-68; Emmanuel RODRÍGUEZ: *Por qué fracasó la democracia en España. La Transición y el régimen del ‘78*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2015; Jaime CASANOVA: “La calidad de nuestra democracia”, *El País*, 16 de abril de 2010.

imágenes relativas a los resultados de las elecciones de junio de 1977, a Cortes Generales, a los “padres” de la Constitución (Gabriel Cisneros, José Pedro Pérez-Llorca, Miguel Herrero de Miñon, Miquel Roca, Manuel Fraga, Gregorio Peces-Barba y Jordi Solé), a la constitución española, al estado de autonomías (mapa), al Tribunal Constitucional, a una cumbre de la OTAN en Bruselas, al golpe de estado de 1981, al rey Juan Carlos I y a políticos destacados por la historiografía tradicional (a saber: Adolfo Suárez, Felipe González, Manuel Fraga, Rodríguez Sahagún y Santiago Carrillo). Por último, subrayar que el ejemplar de Zubia/Santillana aporta un eje cronológico, con inicio en el nombramiento del rey Juan Carlos I y final en las elecciones de 1982, que evidencia la cronología, eventos y personajes que destaca la historiografía tradicional.

Respecto a las actividades encontradas en ambos ejemplares, destacar que la mayoría de ellas son relativas a los acontecimientos y personajes destacados por la historiografía tradicional. Por ejemplo, el ejemplar de SM cuestiona sobre la Constitución española del siguiente modo: “Elige uno de los artículos de la Constitución de 1978, profundiza acerca de su contenido y explica su sentido e implicaciones”. Además, en el apartado titulado “¿Qué has aprendido?”, el cual abarca dos páginas del libro de texto, en diferentes actividades se cuestiona sobre la Ley de Reforma Política de 1977 (cuya autoría se otorga a Adolfo Suárez) y, nuevamente, sobre la Constitución de 1978. Por otra parte, el ejemplar de Zubia/Santilla también interpela sobre la carta magna (en dos apartados diferentes, que ocupan cada uno de ellos una página entera), ya que pregunta sobre los denominados “padres” de la Constitución y las principales características de la Constitución (merece destacar que se dedique toda una página a esa actividad, en la que incluye un mapa). En cualquier caso, en las citadas actividades no se hace referencia al descontento que los procesos constitucional y autonómico causaron.

En cuanto a los personajes, el ejemplar de la editorial SM propone en una actividad relacionar cada personaje con el hecho correspondiente de la transición española. En otro apartado, se dedica una actividad al análisis de un fragmento del mensaje del rey Juan Carlos I a las Cortes tras prestar su juramento (22 de noviembre de 1975). Por último, otra actividad plantea analizar los factores de cambio en el proceso transicional, atendiendo a una foto en la que aparece el rey Juan Carlos I junto a los líderes de los principales partidos políticos (los ya citados Adolfo Suárez, Felipe González, Manuel Fraga, Rodríguez Sahagún y Santiago Carrillo). Por otra parte, el ejemplar de Zubia/Santillana propone en respectivas actividades investigar sobre los principales personajes de la Transición y responder a una serie de preguntas sobre el papel del rey en el proceso (las preguntas son relativas a un fragmento del discurso del rey en su coronación). Por último, y en relación al mismo libro de texto, se aporta una actividad en torno a un fragmento del discurso de la investidura de Felipe González en 1982.

Hablando más propiamente de los episodios de violencia acaecidos durante la Transición, el ejemplar de Zubia/Santillana incorpora una actividad relativa a los sucesos de Vitoria del 3 de marzo de 1976: propone una página web donde los alumnos podrán investigar al respecto. Por su parte, el ejemplar de SM en un apartado titulado “Trabaja como un historiador. Analizar los factores de continuidad y cambio en un proceso histórico”, el cual ocupa dos páginas, propone tres actividades dedicadas al estudio del proceso transicional. Dichas actividades van precedidas de una breve introducción encargada de ensalzar la transición española, ya que se apunta a que “es uno de los ejemplos más representativos de cambio político de la historia reciente” y añade que “fue posible gracias a un delicado proceso de equilibrio entre los factores de continuidad, cuya ruptura radical algunos temían que pudiera desencadenar la violencia, y los factores de cambio, exigidos por la sociedad española y la comunidad internacional”. Es decir, según se plantea en esa introducción parece que gracias a ese supuesto equilibrio se evitó la violencia,

dicho de otra manera, parece darse a entender que la Transición fue pacífica, cliché propio de la historiografía tradicional.

Respecto a la primera actividad planteada en el citado apartado, bajo el epígrafe “Analizar imágenes que muestran las dificultades del cambio”, aparecen dos fotografías de atentados atribuidos a ETA: por una parte, el atentado que costó la vida al almirante Carrero Blanco y a su chofer en 1973; por otra parte, el atentado realizado en el supermercado Hipercor de Barcelona en 1987. A primera vista sorprende la elección de esos dos atentados, ya que cronológicamente no se ubican en época transicional y evita, además, la existencia de la rama político-militar de ETA (1974-1986). Por otra parte, leyendo el texto “explicativo” posterior a las fotografías, se habla de que “uno de los principales obstáculos a los que hubo de enfrentarse la Transición española” fue el terrorismo. Es decir, se entiende que el único terrorismo existente fue el de ETA (en singular), ya que no se hace referencia alguna al de otras organizaciones inconformistas o parapoliciales. También resulta llamativa la interpretación que del atentado de Hipercor se realiza, ya que se cita textualmente “especialmente hiriente para la sensibilidad colectiva fue el atentado del supermercado Hipercor, de Barcelona, porque evidenciaba que la acción sangrienta no se dirigía solo contra políticos, policías o militares, sino contra la ciudadanía en su conjunto”. Sin duda, se trata de una interpretación descontextualizada (característica atribuible a la historiografía tradicional), como toda la actividad en sí, ya que no se menciona que el objetivo de ETA fue atacar contra la empresa Hipercor, perteneciente al grupo comercial El Corte Inglés, no contra las personas, como así lo corrobora el hecho de que el miembro de ETA Domingo Troitiño realizase tres llamadas de aviso desde una cabina telefónica (dirigidas a la Guardia Urbana de Barcelona, a la administración del propio establecimiento y al diario *Avui*), lo cual no fue óbice para que la Policía no actuase ni para desalojar el edificio ni para evitar que siguieran entrando personas (esa actitud conllevó que, años más tarde, concretamente en 1994, en sentencia de la Audiencia Nacional se reconociese la responsabilidad patrimonial de la Administración por negligencia en un atentado¹⁶).

En la tercera actividad, bajo el epígrafe “Ponlo en práctica”, se pide que se observen las fotografías aportadas y se expliquen los factores de cambio. La primera fotografía representa el golpe de estado de 1981. Una de las preguntas relativa a ese suceso y al papel que tuvo el rey en aquel asunto, formulada de la siguiente manera “¿Por qué obedecieron los golpistas del 23-F las órdenes del rey?”, no hace más que evidenciar ese discurso tradicional que atribuye al rey un papel determinante en el fracaso del golpe y, por lo tanto, en el establecimiento de la democracia, versión cuestionada por ciertos autores, como ya hemos señalado.

Por último, es de destacar una actividad dispuesta en el ejemplar de la editorial Zubia/Santillana, que evidencia el desarrollo habido en el punto de vista de la denominada historiografía tradicional, esto es, pasar de alabar sin reservas el proceso transicional (como hemos señalado en reiteradas ocasiones, un proceso del que destacan el papel de las élites políticas y omiten la conflictividad) a, asumiendo que no fue modélico, destacar su carácter exitoso aún con matices¹⁷. En dicha actividad, aparecen dos fragmentos de textos cuyos autores opinan sobre el carácter del proceso transicional. La autoría del primer fragmento es de Adolfo Suárez, el cual manifiesta que “la Transición fue una operación de gran profundidad, peligrosa y difícil, que tuvo protagonistas responsables”. Sobre esos protagonistas cita: “No se puede obviar la ayuda dada por la corona, el

¹⁶ Puede consultarse la sentencia en el siguiente enlace del Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp#>

¹⁷ Véase: Gonzalo PASAMAR: “¿Cómo nos han contado...”, pp. 225-249 y Gonzalo PASAMAR: *La Transición española...*, pp. 367-370.

trabajo realizado por los altos cargos del Gobierno, ni la actitud positiva adoptada por la oposición”. Y al final, dice: “Tampoco podemos olvidar el apoyo de la mayoría de la ciudadanía española”. En cuanto al segundo texto, se trata de un fragmento del artículo de opinión titulado “La transición, papá y mamá”, escrito en 2013 por Javier Cercas en el diario *El País*¹⁸. En él se cita textualmente: “La transición no fue perfecta; fue un embrollo; pero hay que ser inconsciente para no posicionarse a favor de ese embrollo que estableció la democracia”. A lo que añade: “¿Una democracia mediocre? Claro, ¿cómo iba a ser si no después de cuarenta años de dictadura?”.

Conclusiones

Si bien es cierto que ambos ejemplares estudiados reinciden en la imprecisión y en la ausencia, es más flagrante en el caso del ejemplar de la editorial SM que en el de la editorial Zubia/Santillana, ya que trata el tema de la Transición con tal superficialidad (apenas unos párrafos) que resulta realmente imposible que los alumnos entiendan lo expuesto. Como posible exculpación o justificación de la falta de contextualización, podría argumentarse que el currículo de 4º de ESO no prevé tratar el tema de la Transición con la profundidad que lo prevé el currículo de 2º de bachiller¹⁹, si bien, ello no justifica la falta de referencias a los numerosos trabajos que realizan una revisión crítica de la Transición, algunos de los cuales han arrojado en los últimos años luz sobre los esquivos temas del descontento y de las distintas violencias políticas acaecidas (incluidas las de índole estatal), así como de sus interrelaciones²⁰. Ello evidencia la falta de adecuación de los libros de texto al conocimiento académico o, lo que es lo mismo, su envejecimiento²¹, con las consecuencias que ello conlleva para el alumnado (visión parcial y carente de crítica), situación agravada para aquellos que no cursen 2º de bachiller.

En definitiva, como ha evidenciado este limitado análisis, los dos ejemplares analizados dejan poco o nada de espacio para la memoria no hegemónica (aquella divulgada por la historiografía tradicional). En ese sentido, una Historia con memoria amplia (no parcial, partidista y excluyente) se presenta como requisito indispensable para que la escuela se convierta en un espacio cuyo objetivo sea incentivar el sentido crítico, requisito indispensable de toda ciudadanía democrática. Por lo tanto, urge adecuar los recursos didácticos, y en concreto los libros de texto, al conocimiento académico y a la realidad socio-política; en palabras de José Ramón González Cortes: “Estas cuestiones [renovación historiográfica y movimientos de la Memoria histórica] han debilitado el relato oficial sobre el pasado reciente y han hecho aflorar sus numerosas

¹⁸ Diario propiedad, al igual que la editorial Santillana, del grupo PRISA. Véase Luis A. ALBORNOZ, Ana I. SEGOVIA y Núria ALMIRON: *Grupo Prisa. Media Power in Contemporary Spain*, Nueva York, Routledge, 2020.

¹⁹ Pueden consultarse los currículos que afectan al ámbito estatal y vasco en los siguientes enlaces del Ministerio de Educación del Gobierno de España y del Departamento de Educación del Gobierno Vasco:
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/curriculo-basico.html>;
https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/es_def/adjuntos/EB_curriculo_completo.pdf

²⁰ Por ejemplo, véase: Sophie BABY: *Le mythe...*; Pau CASANELLAS: *Morir matando...*; Gonzalo WILHELMI: *Romper el consenso...*; David BEORLEGUI: “*El desencanto...*”; Mariano SÁNCHEZ: *La transición sangrienta...*

²¹ Francisco Rodríguez evidenció en uno de sus trabajos la falta de adecuación de los libros de texto al conocimiento académico. Véase Francisco RODRÍGUEZ: “Cando construímos o coñecemos xeográfico escolar, ¿resumimos o correspondente saber científico, reelaborámolo ou producimos unha creación cultural específica?”, En VV. AA.: *Investigación e innovación na Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo. Conmemoración dos 50 anos da actual Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1954-2004)*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 2004, pp. 331-347. Por otra parte, relativo al tema del envejecimiento biológico y moral de la enseñanza véase Miguel Ángel GÓMEZ: “La transposición didáctica: historia de un concepto”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1:1(2005), pp. 83-115.

contradicciones, ausencias y tergiversaciones. Es este debate público, lleno de matices y visiones críticas, el que debería incorporarse con urgencia a los manuales de secundaria”²².

Por último, añadir a lo anteriormente expuesto que este breve trabajo de análisis también evidencia las diferencias existentes entre libros de texto en cuanto al espacio dedicado al tema, a su relato y a las actividades planteadas. Esa situación genera una educación diferenciada del alumnado más sujeta a criterios ideológicos que académicos. En consecuencia, la ya mencionada adecuación de los recursos educativos urge.

²² José Ramón GONZÁLEZ: “Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición”, *Con-Ciencia Social*, 18 (2014), pp. 157-164, esp. pp. 163.

Memoriaren Artea eta Artearen memoria hezkuntzan. Mugaz gaindiko proposamen didaktiko bat sortzeko bidean

Elizalde-Estenaga, Amaia eta Gandara-Sorarrain, Ana
(Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU)

Laburpena

Lan honen bidez Memoria Historikoa Literatura Iberiarretan (MHLI) Ikerketa Taldearen (IT 1047-16) azkenaldiko hezkuntzari lotutako jardunaren eta etorkizunera begirako proiektuen berri ematea da. Gure jarduera-ildo nagusia da euskarazko hezkuntzan (Lehen Hezkuntzaren eta Bigarren Hezkuntzaren esparruetan, bereziki) euskal lurraldeetako memoria gatazkatsuak lantzeko literatura eta beste arteak oinarritzat hartzea eta, hala, ekarpen didaktiko berritzaileak egitea. Ildo horrek bat egiten du bete-betean Agenda 2030en baitako Garapen Iraunkorrerako “Kalitatezko hezkuntza” eta “Bakea eta justizia” helburuekin, baina ez dirudi erraza gertatzen ari denik gertaera gatazkatsuen memoria eskolara ekartzea, bereziki iragan hurbilari dagokionez, baina ez soilik. Egoeraren azterketa orokor bat egin ostean, ikerketan eta material sorkuntza berritzailean sakontzea beharrezkoa zela ondorioztatu dugu eta, horretarako, EHU-Gizarte-Enpresa 2021 programaren laguntzaz garatzen ari garen “Memoriaren Artea eta Artearen Memoria Hezkuntzan” proiektuaren bidez.

Jarraian azalduko diren datuak eta ondorioak garatze bidean den proiektu honen orain arteko ibilbidean jasoak dira eta gaiaren egoerari nahiz didaktikaren arloko gure ekimen sortzailearen oinarri teoriko, metodologia eta emaitzen nondik-norakoei lotuak izango dira. Azken horien baitan kokatzen dira gure proiektuaren ardatz nagusiak: memoria ikasketak, enpatia historikoa eta ikerketa-ekintza parte-hartzailearen metodoa.

Gako-hitzak: Memoria historikoa, enpatia historikoa, material sorkuntza, literaturaren didaktika.

1. Sarrera

Memoria Historikoa Literatura Iberiarretan ikerketa taldearen azter-eremu nagusia da iraganeko gertaeren oroimenaren literatur errepresentazioa. Zehazkiago, XX. mendean zehar euskal gizartean eragina izan duten gatazken errepresentazio literarioak izan ditugu aztergai. Era berean, literaturaz harago ere, musikaren nahiz arte plastikoen adierazpideei ere erreparatu diegu. Horrekin batera, azken urteotan gure jakintza eremua hezkuntzan aplikatzeko bideari ekin diogu eta hortik sortu zen, hain zuzen ere, 2017- 2018 bitartean garatutako “Elkarbizitza eta Oroimenerako Literatura Bigarren Hezkuntzako ikasgeletan” proiektua. Ekimen horren helburua material didaktiko bat sortzea izan zen, euskal testuinguruan gertatutako XX. mendeko gatazkak lantzeko (Lehen Mundu Gerla, 36ko Gerla, Bigarren Mundu Gerla, Trantsizio garaiko eta osteko Espainiar Estatuaren nahiz E.T.A.-ren indarkeria). 2019an amaitu genituen Izaro Arroitzak koordinatutako “Gerlari” eta Ana Gandarak koordinatutako “Biktima/Biktimario” unitate didaktikoak, baina guk geuk lanotan hainbat hutsune antzematen genituen: gaiak jorrazteko ekimen hezitzaile gehienak bezala, batxilergo mailara zuzenduta zeuden, Hego Euskal Herriko (eta, bereziki, EAEko) ikuspegia gailentzen zen eta, azkenik, literatura baliabide gisa agertzen zen arren, proposatutako jarduerak klasikoak zirela sumatzen genuen. Hala, zerbait ezberdina egiteko gogoia pizteko eta norabide horretan lehen urratsak emateko abagunea eman zigun lehen proiektu horrek, metodo original bat baliagarria izango zena euskal testuinguruaren osoaren iragan gatazkatuak Lehen Hezkuntzan eta baliabide artistikoak erdigunean jarrita landu ahal izateko.

Abiatu dugun bide berritzailearen oinarri teorikoa hiru ardatzen bueltan eraikia da: memoria ikasketak, enpatia historikoa eta ikerketa-ekintza parte-hartzailearen metodoa. Eskolaz eta memoriaz ari garelarik, memoria kulturalaren (J. Assman 2008; A. Erll 2011) transmisio instituzionalaz ari gara, jendarte konkretu baten memoria kolektiboaren (Halbwachs 1968 [1950]) transmisioan berebiziko garrantzia eta, neurri batean, erantzukizuna baitu eskolak, instituzio gisa. Arte adierazpenek, bestalde, iraganeko gertaeren lekukotza eta gerorako hausnarketa bereziak eskaintzen dituzte, emozio eta afektuetatik gertu kokatzen direnak (Resina 2011), eta, horregatik, ezin egokiagoak direnak etapa goiztiarretan iraganarekiko begirada enpatiko eta, beraz, bakezale bat sustatzeko. Eskolaren garrantzia handia izanik ere, edo hain zuzen ere arrazoi horregatik berregatik, zaila gertatzen ari da Euskal Autonomia Erkidegoan euskal eremuan eragina izan duten XX. mendeko gatazken oroimena curriculumean txertatzea, edo horiei material didaktiko forma ematea. Horen adibide gisa, ikusi besterik ez daude *Herenegun!* proiektuak jaso zituen alegazioak eta sortu zuen eztabaida²³. Gure ustez, arte adierazpideen erabileran oinarritutako proposamen didaktikoak eraginkorrak izan daitezke hezkuntza testuinguruan gaiok askatasunez, distantziamenduz eta era kreatiboan jorrazteko.

2. Gaiaren egoeraren azterketa

EAEko hezkuntza eremuko ezintasunari erantzun nahiean abiatu ginen eta lehen urratsa egoeraren azterketa egitea izan zen, EAE mailako ekimenak aztertuz. Horrekin batera, EAEz kanpoko euskal lurraldeetako gaiaren egoera ezezagun zitzaigunez, ikuspegia eta lan-eremua

²³ Eztabaidaren nondik-norakoak ezagutzeko, ikus: https://bideoak2.euskadi.eus/2019/01/25/news_51560/Propuesta_para_el_di_logo_Herenegun_Enero_2019_eus.pdf

zabaltzeko behar argia antzeman genuen. Batetik, inguruko esperientziak inspirazio iturri izan zitezkeelako eta, bestetik, euskarazko hezkuntza martxan den eremu osorako baliagarri izango den materiala sortu nahi genukeelako, berriz ere EAEzentrismoan erori gabe. Hala, gure egitekoari bete-betean heldu baino lehen, gaiaren egoera eta testuingurua aztertzeko beharra ikusi genuen eta, horretarako, bide ezberdinak hartu genituen: EAE mailan sortutako materialen bilaketa eta gaiarekin lotutako agente ezberdinen arteko (artistak, historialariak, irakasleak eta didaktikariak) elkarrizketak sustatzea, NFEko eta EHEko hizlariak ere bilduz.

EAE mailan sortutako ekimen eta materialei dagokienez, bi esparru eta proiektu jorratu genituen batez ere: Eusko Jaurlaritzaren ekimenez sortutakoak (*Adi-Adian* programa eta *Herenegun!*) eta Gasteizko Koldo Mitxelena eskola publikoa sorburu duen *Oroimenaren Harra*²⁴ proiektua. Lehen kasuan *up-bottom* ekimenez ariko ginatke, botere-guneetan kokatzen diren instituzioetatik jendartera bide egiten duten jardunez eta, bestean, *bottom-up* ekimenez, kontrako norabidea egiten dutenez, alegia. Analisi horretatik zenbait ondorio orokor atera ditugu:

2.1. Hartzaileak

Orain arte sortu diren material gehienak Batxilergoko ikasleriari daude zuzenduta. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako bigarren ziklora zuzendutakoak ere ugariak dira, baina gutxiago lehen ziklorako eta areago Derrigorrezko Lehen Hezkuntzarako diseinatutakoak. Bestalde, material guztiek daukate curriculumarekin eta metodologiari buruzko azalpenekin lotutako atal bat eta, urriagoak badira ere, badaude irakaslearentzako gida dakarten material zenbait. Dena den, oro har, ez da irakasleriarentzat prestakuntza materialik topatu.

2.2. Metodoa eta materialak

Orokorrean material didaktikoak PDF dokumentu gisa daude eskuragarri eta, beraz, euskarria paperekoa da. Euskarriaren izaera klasikoa izanik ere, kasu askotan erabilitako materialek historiaren lanketa ohikoarekin hausten dute, memoria komunikatibora (ahozko historia) eta kulturalaren beste esparru batetara (artistikora) joaz: lekukoen testigantzak eta ekoizpen artistikoak erabiltzen dira. Alabaina, kasu askotan arteak ez du zentralitate handirik eta, oro har, gai batean murgiltzeko tresna gisa erabiltzen da film, margolan edo literatur testu jakin bat. *Oroimenaren Harra* webgunean baliabide ezberdinak aurki daitezke eta horien artean eskulturak, literatur lanak, besteak beste, baina ez da baliabide horiek erabiltzeko proposamenik luzatzen.

Erabilitako metodoek berritasunak dakartzate zenbaitetan, adibidez, *Adi-Adian*en kasuan testigantzen lanketarako prozedura jakin bat planteatzen da, iraganari begiratzeko historia saio arruntetan egin ohi ez dena, eta biktimaren gaia jorratzeko abiapuntu gisa film bat ikustea proposatzen da, ondoren hartan oinarrituz eztabaida gidatua sustatzeko. Era berean, *Oroimenaren Harra* ekimenak sortutako unitate didaktikoan 36ko Gerlaren memoria lantzeko sistematikoki abestiak eta literatur testuak hartzen ditu abiapuntu gisa jarduera ezberdinak planteatzeko garaian. Jarduera literario eta artistikoa metodoan txertatuta ez badago ere –sormenari dagokionez, bereziki– honek ere berrikuntza nabarmena suposatzen du metodo klasikoekin alderatuz gero.

Aipatutako materialek gatazkei lotutako memoria lantzen duten arren, ez dute gatazken kudeaketarako eta ebazpenerako metodologiari lantzen, kolektiboen arteko gatazkatik norbanakoen arteko gatazketara salto eginez. Era berean, ez da sistematikoki euskal gatazken eta munduko bestelako gatazken arteko loturetan oinarritutako metodologiari planteatzen, ez historia konparatuaren ikuspegitik, ez eta enpatia historikorenetik ere.

²⁴ Proiektuaren nondik-norakoak eta proposamenak ezagutzeko, ikus: <https://oroimenarenharra.koldomitxelena.net/>

2.3. Edukiak

Kuantitatiboki, material gehienek 36ko Gerla jorratzen dute, baina azpimarratzekoa da *Adi-Adian* dela zabalkunde gehien izan duen materiala, eta honetan postfrankismoan jazotako euskal gatazken testigantzak dira lantzen direnak, gehienbat ETA erakunde armatuaren biktima protagonistenak. Horrekin batera, frankismoko eta postfrankismoko memoria lantzen duten zenbait material ere badira sarean eskegita, baita metalaren sektorearekin, industrializazioarekin eta langileriarekin lotutako batzuk ere —nahiz eta horietako zenbait ez diren *Oroimenaren Harran* biltzen—. Aipatzeko modukoa da Gogora Institutuarekin lotutako ekimenek memoria hurbilaren lanketa dutela helburu (GAL, ETAREN indarkeria eta abar). *Oroimenaren Harra* webguneak sortu eta bildu dituen materialek, aldiz, garai ezberdinetako gatazkak jorratzen dituzte: 36ko Gerla, Frankismoa, langileen borroka eta horren kontrako indarkeria poliziala, LGTBIQ+ kolektiboaren kontrako indarkeria eta abar.

Aipatu berri diren eduki horiek artea adierazpide izan duten euskal gatazken eremu oso murrizta biltzen dute, arrazoi ezberdinengatik: salbuespenak salbuespen, generoarekin lotutako eta Ipar Euskal Herrian jazotako gatazken memorien gabeziak nabarmentzen dira, besteak beste. Gutxi dira ere enpatia historikoaren ikuspegitik euskal gatazkak munduko bestelako gatazkekin lotzen dituzten materialak eta ez dago gatazken kudeaketari eta ebazpenari buruzko edukirik. Azkenik, garaian-garaiko fenomeno zentsorea nahiz arteak honen aurrean jokaturako papera ez daude integratuta edukietan.

Bilaketa eta analisisa gauzatu ostean, euskal eremuko lurralde ezberdinetako agenteak bildu genituen 2021eko urtarril-otsailean “Memoria eta gatazka euskarazko hezkuntzan: literatura eta beste arteak (balia)bide” workshop sorta transdiziplinar- transinstituzionalean. Diziplina ezberdinetako artistak, memoriarekin lotutako erakunde ezberdinetako ordezkariak, metodologia berritzaileez mintzatu zitzaizkigun adituak eta irakasleak elkartu genituen foro haietan. Ideia eta iritzi-elkartruke transdiziplinar interesgarri eta biziki emankorra sortu zen arteak euskal gatazkak jorratzerako garaian eman lezakeenez, eskolan gaiok lantzeko arrazoez nahiz oztopoez, aukera berritzaile ezberdinez eta instituzio publikoen nahiz memoria elkarten paperaz, besteak beste. Era berean, parte-hartzaile guztiei gaiaren inguruko galdera zehatz zenbait ere luzatu genizkien galdetegi baten bidez, eta bertatik ere emaitza interesgarriak jaso genituen.

Irekiera saioan Jose Miguel Gastonek (Nafarroako Memoriaren Institutuko zuzendaria), Gemma Lluch-ek (literaturaren didaktikaen arloko Valentziako Unibertsitateko katedraduna) eta Iban Zalduak (euskal idazleak) parte hartu zuten eta, hortik aurrera, lau mahaitan antolatutako elkarrizketak izan genituen.

1. Arte praktikak: Sorkuntza alor desberdinetako artistak (Xabier Erkizia, Ainara Gurrutxaga, Alex Carrascosa).
2. Lantzeko edukiak: Memoriaren lanketarako edukiak proposatuzituzten ikerlariak (Eneko Bidegain, Maggie Bullen, Josu Chueca eta Xabier Irujo).
3. Orain arteko esperientziak: Memoria ikasgeletan lantzeko aurrera eramandako esperientzietako parte-hartzaileak (Aiako Harria, Oskia, Lander).
4. Tresna didaktikoak: Memoria eta gatazka lantzeko baliabide eta ikuspegi didaktiko-pedagogiko berritzaileak proposatu zituzten adituak.

Workshop sorta aberasgarri horretatik sortutako ondorio nagusiak honakoak izan ziren. Batetik, mintegietatik ateratako ondorio nagusietarik bat izan zen mintegiek berek ezarritako abiapuntua bereziki eraginkorra eta beharrezkoa izan dela. Izan ere,

- Agerikoa da diziplinartekotasunaren egokitasuna euskal gatazkak jorrazteko, indar eta erabilgarritasun handiko abiapuntua da, arte praktikarekin batera.
- Hagitz agerikoa izan da harreman-lan-komunikazio sareak sortu behar direla, eta abian diren egitasmoak elkarrekin konpartitu nahi direla. Baliabideak behar dira horretarako. Horretan erakunde publiko eta elkarteek berebiziko garrantzia dute gaiaren lanketa errespetuzkoa izan dadin.
- Lokala kontuan hartu baino, lokaletik abiatu eta horretan ardaztu beharraren ezinbertzekotasuna errebindikatu nahi genuke. Halaxe adierazi zuten solaslariak, entzuleak eta euskal gatazkak eta memoria egitasmo propio gisa lantzen diharduten erakunde, elkarte eta irakasle banakoek ere. Bat heldu gara gu ere beraiekin.

Bestetik, gure azken helburuari begirako ondorioak honako ideietan labur genitzake:

- Aditu/arituek nabarmendu duten ideia nagusia da memoria historikoa eta honi lotutako gatazkak lantzeko beharra.
- Hezkuntza komunitateak ez du materialik eskura honen lanketarako, horregatik ikastetxeek eurek sortu behar dute materiala.
- Hutsunea bereziki nabarmena da Lehen Hezkuntzan. Indar berezia egiteko beharra adin tarte honetako ikasleentzako proposamenak sortzeko.
- Irakaslearen esku dago maiz gatazka hauen lanketa. Era berean, materialaz gain, formakuntzaren eta elkar ezagutzaren beharra.

Azkenik, workshopetako parte-hartzaileen iritzia jaso nahi izan genuen sortutako elkarrekintzaren metodoa baloratzeko eta parte-hartzaileek gure proiektuarekin lotutako zenbait punturi buruz zuten iritzia jasotzeko. Beren iritiz, sortutako elkarrekintzaren indarguneak izan ziren diziplinartekotasuna, ikuspegi desberdinen ekarpenak, jada badiren proposamenak ezagutzeko aukera eskaintzea, sartzeko lehen urratsa, elkarlanerako aukerak ikusaraztea, uniberstitatearen eta gainerako hezkuntza komunitatearen arteko komunikazioa (espresuki azpimarratu zutelarik elkarrekintza hori sustatzeko beharra), artea baliagarri agertzea bazterreko gatazkak agerrarazteko eta Euskal Herria bere osotasunean begiratu izana (eremu desberdinetako berezitasunak ulertu eta islaturikrik).

Parte-hartzaile horien beren erantzunetik bildu genituen hainbat ideia esanguratsu. Hala nola, “Iruditzen zaizu komenigarria dela euskarazko hezkuntzan gatazken memoria artea baliatuz landuko duen egitasmoak martxan jartzea?” galderari % 90ak erantzun zion baietz; “Iruditzen zaizu komenigarria dela hiru eremu administratiboengan pentsatutako memoriari buruzko euskarazko materiala sortzea?” galderari ere, adostasun zabalarekin, % 80ak, baietz erantzun zion, Ipar/Hego Euskal Herri muga gaingintzeko beharra aipatu zelarik, maizen; azkenik, “Egin nahiko zenuke esku artean dugun material-didaktikoaren sorkuntza prozesuaren jarraipena? Aktiboki parte hartu nahiko zenuke prozesuaren beste faseetan ere?” galderari emaniko erantzunek workshopen baliagarritasuna eta etorkizunerako proiektzioa agerazten dute, % 90ak baietz erantzun baitzuen.

3. “Memoriaren Artea eta Artearen Memoria eskolan” proiektua

Materialen azterketatik eta workshopetan sortutako elkarriketaren ostean, material berritzailearen sorkuntzari heltzeko unea heldu zen, izan ere, workshopen ekarpenak eta inkesten emaitzak aztertu ostean, argi ikusi genuen gure pertzepzio eta intuizioek bat egiten zutela arlo ezberdinetatik heldu ziren aditu eta arituekin. Bereziki, ikusi genuen gaia hezkuntza formalaren eremuan lantzea beharrezkoa eta zentzuzkoa delako iritzia orokorra zela eta, bestetik, zentzua duela euskal eremuko

gatazken memoria lantzeko artea (literatura, dramatizazioa, arte plastikoak eta abar) abiapuntutzat, baliabidetzat eta, bereziki, bidetzat edo jardunbidetzat hartzeak. Horrekin batera, argi ikusi genuen etorkizuneko bidea sektore ezberdinekin eta, batez ere, artisten eskutik egiten jarraitu nahi genuela eta, sortuko genuena sortuko zela ere, elkarlanean egin nahi genuela. Asmo horrekin aurkeztu genuen, Erein argitaletxearekin bat eginik, “Memoriaren Artea eta Artearen Memoria eskolan” proiektua EHUK deitutako Unibertsitate-Gizarte-Enpresa 2021 deialdira.

Proiektua onartua izan zen eta ordutik hona bi lerro jorratu nahi izan ditugu: LH eta DBH mailetako Historia eta Euskara eta Literatura alorretako ikas-liburuak aztertzea, batetik, eta proposamen didaktikoaren sorkuntzan eman beharreko urratsak abiatzea bestetik, arte dramatikoetan eta arte plastikoetan aditu diren eta hezkuntzan ari diren artistekin eta Erein argitaletxearekin batera. Hala, egoeraren azterketan sakontzen jarraitzeko aukera izan dugu, argitaletxeek sortzen duten materialetan XX. mendeko euskal eremuan eragin duten gatazkak lantzen ote diren eta artea baliabide gisa erabiltzen den ikusteko. Era berean, material berriaren sorkuntza prozesua diseinatu eta abiatu dugu.

3.1. Eskola-liburuen azterketa

Eskola-liburuen azterketarako 237 argitalpeneko (testu-liburu, lan koaderno, jarduera-fitxa...) corpusa osatu dugu, 7 argitaletxe ezberdinetako eta 2008-2021 artean argitaratutako lanak ikertu ditugu. Material horietatik 146 Lehen Hezkuntzako etapara zuzenduak dira eta beste 91 Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara. Irakasgaiei dagokienez, 132 lan Euskara arlokoak izan dira, 73 Historia-Gizarte arlokoak, 18 interdiziplinarrak eta 14 Plastika arlokoak. Testuliburu horiek aztertzean gure helburua izan da ikustea zein gatazka lantzen diren, batez ere, eta nola/nolako jarduerak proposatzen diren eta zer-nolako presentzia duten arte adierazpideek.

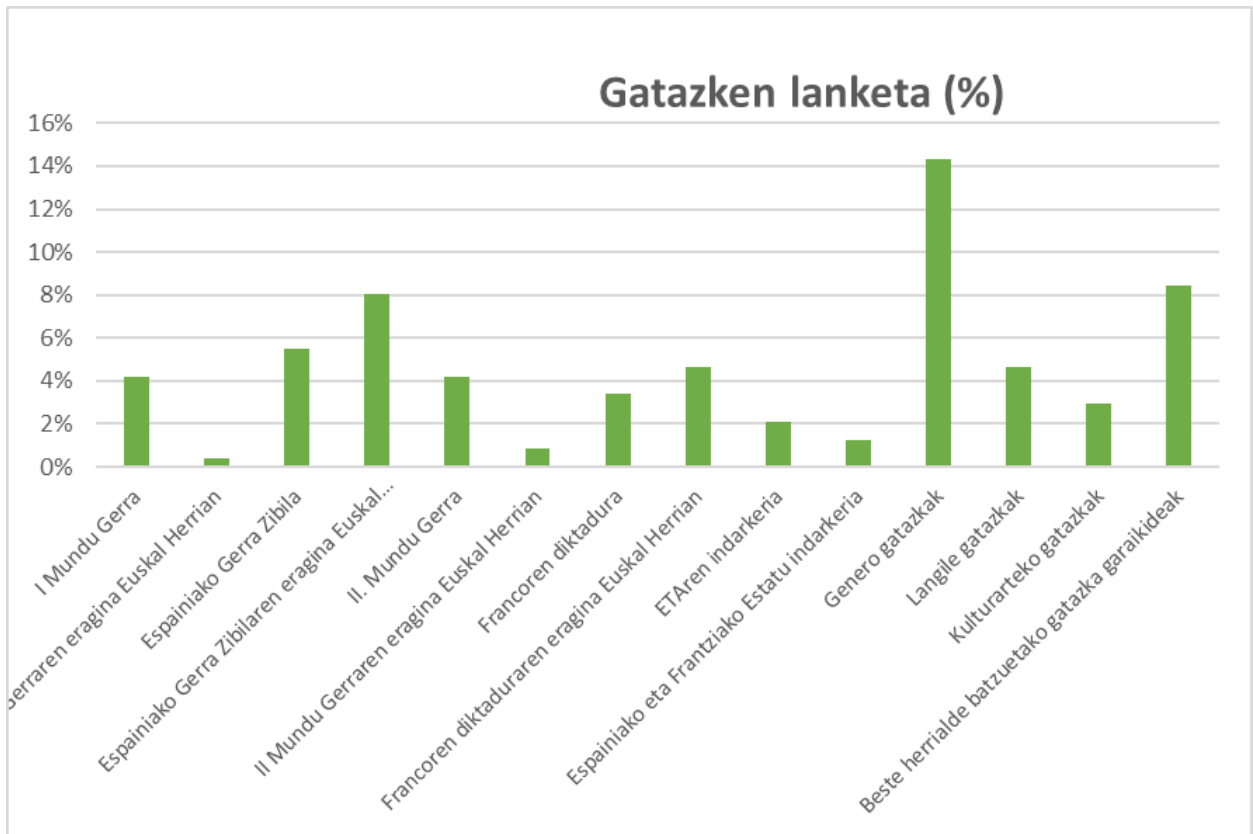
Azterketa egiterakoan, “Gatazka” terminoa modu zabalean hartu dugu, baina XX. mendera mugatu gara, eta batez ere, Euskal Herrian eragin nabarmena izan zuten gertakarietara. Item hauek zehaztu ditugu, beraz, testu-liburuetan agertzen diren gatazkak aztertzeko: I Mundu Gerra, I Mundu Gerraren eragina Euskal Herrian, Espainiako Gerra Zibila, Espainiako Gerra Zibilaren eragina Euskal Herrian, II. Mundu Gerra, II Mundu Gerraren eragina Euskal Herrian, Francoren diktadura, Francoren diktaduraren eragina Euskal Herrian, ETAREN indarkeria, Espainiako eta Frantziako Estatu indarkeria, Genero gatazkak, Langile gatazkak, Kulturarteko gatazkak eta Beste herrialde batzuetako gatazka garaikideak.

Testuliburuen azterketa guztiz amaitu gabe daukagu oraindik, baina lehendabiziko ondorio batzuk aurkeztuko ditugu, kontuan izan behar den arren datuen interpretazioa garatu, zehaztu eta findu egin behar dugula oraindik. Lehendabiziko grafikan (Grafika 1) honetan ikus dezakegu, proportzioan, zenbatetan agertzen diren edo lantzen diren aipatutako item/gatazka horiek. Ikus dezakezuenez, nabarmen, genero gatazkak gailentzen dira, beste guztien gainetik. Ondoren egongo lirateke “Beste herrialde batzuetako gatazka garaikideak” orokorrean, eta “Espainiako Gerra Zibilaren eragina Euskal Herrian”.

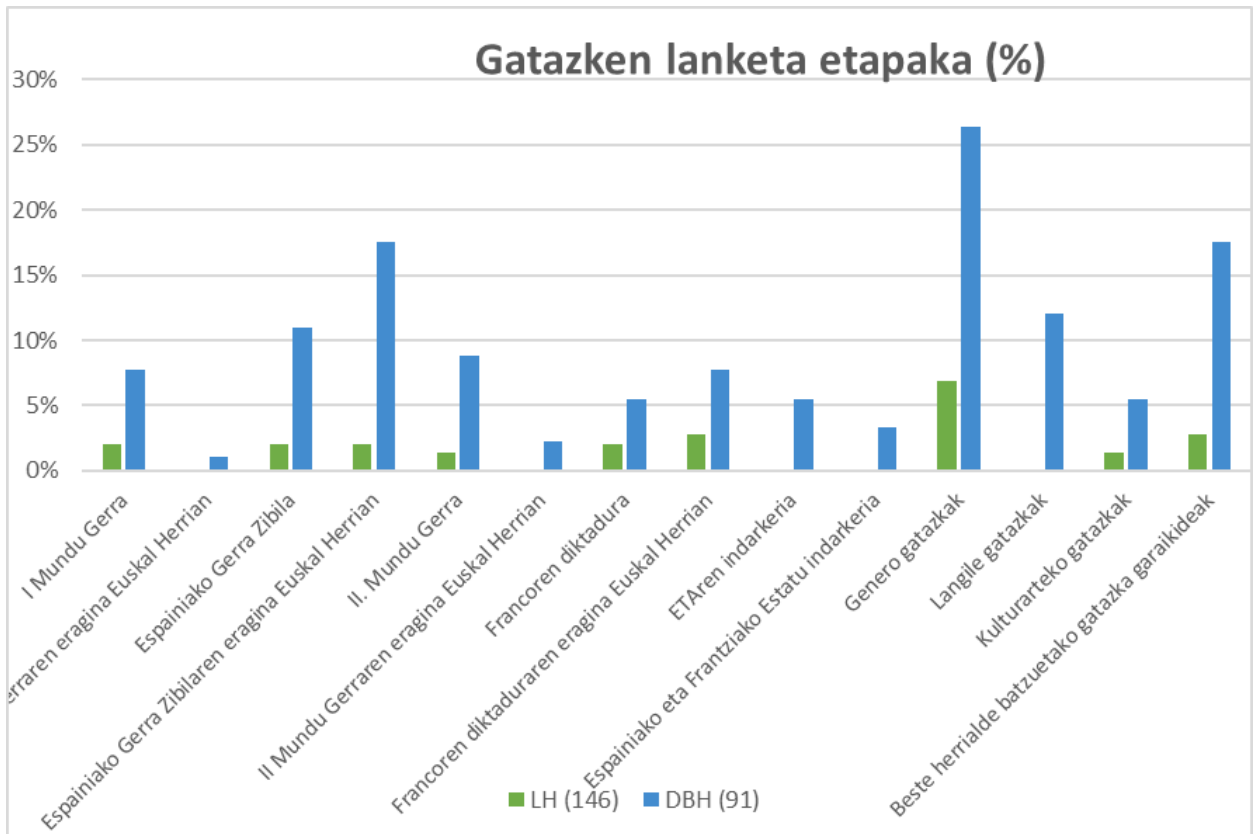
Nolanahi dela ere, datu esanguratsua da gatazkarik aipatuenaren kasua hartuta ere, gai hauek hartzen duten presentzia corpusaren %25era igotzen dela gehienez. Hau da, genero gatazkaren gaiak gain, gainerakoen presentzia corpusaren laurdenetik beherakoa da.

Datu orokor horiek zehatzago irakurtzeko, interesgarria da gatazken lanketa bereiztea etapaka, batetik, eta irakasgaika, bestetik. Hurrengo grafikan (Grafika 2) ikus dezakegu zenbatetan lantzen diren, proportzioan, gatazka horiek LHn eta DBHn.

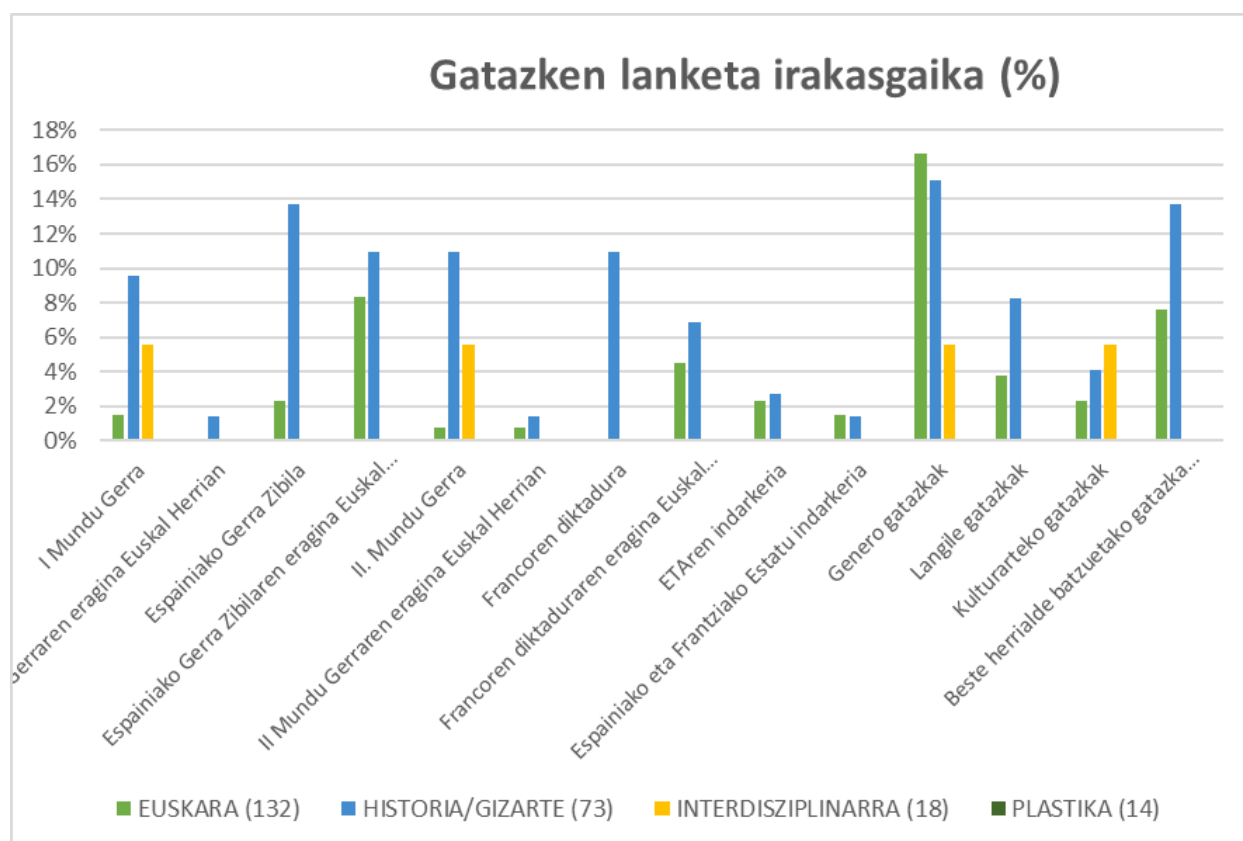
Grafika 1: Gatazken lanketa



Grafika 2: Gatazken lanketa, etapaka



Grafika 3: Gatazken lanketa, irakasgaika



Ondorio argiena da gatazkak askoz ere gehiago lantzen direla DBHn LHn baino. Bestalde, Zenbait gai ez dira agertzen LHko testuliburuetan: esate baterako, “euskal gatazka” deitzen dugun horrekin zerikusia duten itemak; “ETAren indarkeria” eta “Espainiako eta Frantziako Estatu Indarkeria”.

Gaien lanketa irakasgaika bereizita aztertuz gero (Grafika 3), agerikoa da “Genero gatazkak” eta “Kulturarteko gatazkak” kenduta, beste kasu guztietan, Historia/Gizarteko testuliburuak nagusitzen direla, nabarmen. Hau da, Historia/Gizarteko ikas-materialetan lantzen dira, batez ere, aipatutako gatazka horiek.

Euskarako testuliburuari begiratzen badiegu, ikus dezakegu “Espainiako Gerra Zibilak” edota “Francoren diktaturak” presentzia txikia dutela; baina, aldiz, nabarmen handiagoa dela “Espainiako Gerra Zibilaren eragina Euskal Herrian” eta “Francoren diktaturaren eragina Euskal Herrian” itemen presentzia. Esan bezala azterketan sakondu behar dugun arren, hipotesi gisa pentsa genezake hori horrela dela gatazka horiek, bizipen horiek, memoria komunikatibo (Assmann, 1995) bizi horrek euskal literaturan duten agerpenagatik. Ildo beretik, ikusten da “euskal gatazkarekin” lotura duten itemak paretsu agertzen direla Euskarako eta Historiako testuliburuetan (presentzia hori, orokorrean, askoz txikiagoa den arren, gerrarekin edota Frankismoarekin alderatuta).

Iragan gatazkatsuen memoria lantzeko jardueretan arteak duen presentziaren harira, gatazkei buruzko obrak agertzen diren arren (literarioak, margolanak...), gehienetan testuingururik gabe izaten da, irakaslearen esku geratzen da lanketan sakontzea. Artea ez da inoiz erdigunean jartzen edo jardunbide gisa planteatzen.

3.2. Material berriaren sorkuntza

Gure metodologiari jarraiki, proposamen didaktikoa sortzeko mintegiak abiatu genituen artistekin batera, baina lehendabizi abiapuntu material bat behar genuen, artistikoa, sorkuntza prozesuari bide emango ziona: haur eta gazte literaturako corpus bat. Corpusaren hautaketa egiteko, hainbat irizpide finkatu genituen hasieratik. Berriaz HGL gisa katalogatutako testu literarioak izateaz gain, sortzez euskaraz argitaratutako testuak izango zirela erabaki genuen. Euskal Herriko eskoletan dagoen aniztasuna kontuan hartuta eta ikasle etorkin asko gatazka guneetatik etor daitezkeela jakinda, Euskal Herriko gatazkek lantzen dituzten testuak bai, baina beste testuinguru batzuetara estrapola daitezkeen lanketak ahalbidetzen dituzten obrak izatea hobetsi genuen. Hautaketa horretan, halaber, bereziki aztertu genuen ea jarraian datozen ezaugarriak betetzen ziren:

- Tabuaren esparrua hausten duten kontakizunak izatea, hau da, agerian jartzea, besteak beste, gorrotoak edo gerra batek sor ditzakeen ondorio kaltegarriak (heriotza kasu).
- Aniztasunetik abiatuta eta errelato bakarra saihestuz, ezberdinen arteko elkar- ulertzea eta errespetua bultzatzen duten kontakizunak izatea.
- Aurrekoari estuki lotuta, enpatia eta ulermena sustatuz, ezberdinen arteko elkarriketak biltzen dituzten kontakizunak izatea.
- Kolektibo gutxituen bizipenak jasotzen dituzten testuak izatea (dela emakumeen esperientziak, presoen egoera, erbestera...). Kontaketa ofizialetik haragoko esperientziak eta ahotsak biltzen dituzten literatur lanak izatea.
- Ezinbestekoa iruditzen zaigu obretan gatazkaren biktimen hierarkizaziorik ez egitea. Horrez gain, garrantzitsua iruditzen zaigu gatazka baten inplikatur dauden bi aldeetako biktimak ikusaraztea.
- Biktimizez gain, indarkeriaren erabileraz baliatzen diren agente diferenteak (alde batekoak zein besteak) ikusarazten dituzten kontakizunak izatea.

Aipatutako irizpide eta ezaugarriak kontuan hartuta, corpusaren bigarren hautaketa bat egin genuen, lan posibleen zerrenda murriztuz. Bigarren kriba horretan, diziplinartekotasuna baliatuz, lanketa aniztasuna errazten duten obrak hobetsi genituen, hau da, dramatizatu daitezkeen testuak izatea, arte plastikoaren bidez landu daitezkeen literatur lanak izatea eta abar. Gainera, narratiboki egitura konplexua duten obra luzeak alde batera utzi genituen, gure helburua adin tarte zabaleko irakurle gazteentzako produktu bat sortzea baita. Horiek horrela, guztira bost literatur obrarekin geratu ginen (*Udaberririk ankerrena* (2011, Unai Iturriaga eta Alex San Vicente), *Gerrak ez du izenik* (2013, Leire Bilbao), *Hiru sopranoak* (2015, Xabier Mendiguren), *Beroki gorria* (2016, Patxi Zubizarreta) eta *Nemo kapitainaren azken bidaia* (2017, Castillo Suarez) eta artistekin bilera antolatu genuen. Bertan liburuen izaera eta hautatu izanaren arrazoiak azaldu genizkien eta, hortik aurrera, artistek guk proposatutako literatur testuak aztertzeari ekin zioten, bakoitzak bere diziplinatik abiatuta jarduera proposamenak irudikatzeko.

Hilabete batzuren ostean, aurtengo uztailean elkartu ginen taldekideok artistekin ideiak bateratzeko eta zenbait erabaki hatu genituen, proposamenaren diseinuari ekin aurretik: materiala LHko 2. eta 3. mailetara zuzendua izango da eta hiru literatur testutatik abiatuko da: *Gerrak ez du izenik* (2013, Leire Bilbao), *Beroki gorria* (2016, Patxi Zubizarreta) eta *Nemo kapitainaren azken bidaia* (2017, Castillo Suarez). Era berean, oraindik guztiz finkatu gabe dagoen curriculum berriaren planteamenduari egokituko zaio.

Hemendik aurrera, sorkuntza prozesuarekin jarraitu eta proposamen didaktikoa pilotatzea izango da gure egitekoa, aurrerago proposamen hori finkatu eta zabaltzeko.

El franquismo y la depuración del Magisterio. Represión del conocimiento, involución de la cultura

Asun Larreta Ayesa

Resumen

Esta comunicación pretende hacer una somera aproximación a la involución que supuso el franquismo en la educación y la cultura de nuestro Estado. Un acercamiento al modo extremadamente violento con el que actuaron los sublevados contra la intelectualidad de la República.

A partir del 18 de julio de 1936 hubo persecución específica y exterminio de docentes.

En la República se abrieron cerca de 30.000 escuelas con un modelo pedagógico laico de enseñanza activa y con maestros y maestras, muchos rurales, que tenían como misión educar en nuevos valores. Se esforzaron mucho: daban clases en la escuela, alfabetizaban a personas adultas, organizaban actividades trayendo la cultura a las gentes del pueblo para que descubrieran valores diferentes al orden de obediencia ciega... En el corto periodo republicano obtuvieron buenos resultados.

Matar y purgar al Magisterio comprometido con el proyecto reformista republicano fue el objetivo principal de los golpistas. No solo depuraron a las personas, impusieron la enseñanza católica tradicionalista, sesgando el conocimiento de la ciencia, la cultura, el pensamiento crítico y la libertad.

La dictadura y el nacionalcatolicismo aniquilaba todo lo que pudiera diferir a su régimen impuesto. Esto tuvo unas consecuencias de involución socio económicas, políticas y culturales tremendas y una vulneración de los Derechos Humanos en todos los aspectos.

Palabras clave: depuración, involución, educación, cultura, nacionalcatolicismo.

La educación a comienzos del siglo XX

Durante la época de la Restauración (1874-1923), la educación adquiere gran relevancia. En 1876, la Constitución, en su artículo 11, reconoce la religión católica como la oficial del Estado, pero a su vez proclama la libertad de culto y de conciencia.

El sector más intransigente del catolicismo español mantenía que la confesionalidad del Estado implicaba el control ideológico de las escuelas y, por el contrario, las tesis liberales progresistas afirmaban que la tolerancia de cultos y la libertad de conciencia significaban, necesariamente, libertad de cátedra.

A finales del siglo XIX se reforman las Escuelas Normales de Magisterio, la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias. Las reformas también afectan a la reglamentación de los exámenes, a la regulación de la enseñanza de la religión, a la titulación del profesorado, a la reordenación del Bachillerato y a la autonomía universitaria.

En 1903 se intenta que maestros y maestras pasen a ser pagados por el tesoro público. Desde 1857(aplicando la Ley Moyano) hasta 1903 el sueldo era irrisorio, de 500 pts.

Hasta 1923, la política en general, y la educativa en particular, fueron vacilantes e inestables. Los gobiernos se fueron precipitando más que sucediendo. En cualquier caso, en estos años no puede hablarse con rigor de política educativa coherente, pero sí de una gran mejora en las tendencias pedagógicas: Escuela Nueva, Institución Libre de Enseñanza, ...

El 13 de octubre de 1923, el golpe militar de Primo de Rivera puso fin a la Restauración.

El planteamiento antiliberal del nuevo régimen se concretó en la negación de la libertad de cátedra. Durante el mandato primorriverista se llevaron a cabo reformas en el Bachillerato y en la Universidad; esta última muy protestada puesto que permitía a ciertos centros privados universitarios (eclesiásticos) la “colación de grado”. (*Otorgar títulos académicos*)

Educación a comienzo del siglo XX

Nos encontramos en España con un modelo educativo de los más retrasados de Europa. El analfabetismo rondaba entre el 50 y el 60%. La escuela estaba empobrecida, y había graves problemas estructurales y falta de maestros-maestras en las escuelas. Quien accedía a la cultura era mayoritariamente en los colegios religiosos, y en las ciudades. En el medio rural la escuela estaba en situación muy precaria.

A su vez, una gran parte de intelectuales (con base en las generaciones 1898,1914 y 1927) fundamentaron la mejora en la enseñanza tanto a nivel pedagógico como en la práctica educativa, junto a los y las docentes. Cossío, Luzuriaga, María de Maeztu, Giner de Los Ríos, José Castillejo, Hermanas Úriz Pi, fueron algunas de las personas pioneras de esa reforma, sobre todo a través de La Institución Libre de Enseñanza. Línea pedagógica de la Escuela Única.

El proyecto educativo republicano

Su fundamentación teórica era sólida y homologable a las propuestas de instrucción y pedagógicas europeas. Además, había una base social, de corriente socialista, que lo sustentaba.

Inspirado en la Institución Libre de Enseñanza y en la Escuela Única, incorporaba la pedagogía Nueva y Activa propia del movimiento internacional de la Escuela Nueva.

Se suceden leyes y decretos:

Promulgación de la Ley de Instrucción Pública: 5/05/1931; Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Decretos 24/06/1931 (Gaceta de Madrid nº 175)

El 9 de diciembre de 1931, se aprueba la Constitución de la República Española y comienzan a dictarse leyes que suponen profundos cambios.

La Constitución republicana proclama la escuela Única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Igualmente, establece la funcionarización de los y las docentes tanto de primaria, de segunda enseñanza y universitario de la enseñanza oficial. Y, que se legislará con el fin de facilitar a las personas económicamente necesitadas el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que la educación de las personas no se halle condicionada, más que, por la aptitud y la vocación.

Se implantaron las siguientes medidas:

- Construcción de escuelas nuevas. Se necesitaban unas 27.000. El primer año construyeron 7.000 y planificaron continuar con 5.000 por año.
- Contratación de maestras y maestros, 7.000 en 1931. Mejoraron sus condiciones laborales (salario medio de 3.161 pts. en 1931).
- Reforma de la Normal (Escuela de Magisterio).
- Escuela pública concebida como servicio público. El objetivo era llevar a todos los pueblos la enseñanza primaria y secundaria. Así garantizar la igualdad entre las personas.
- Modelo de escuela unificada en todos los niveles educativos.
- Reconocimiento de la libertad de cátedra.
- Enseñanza laica.
- Enseñanza activa.
- Coeducación.
- Bilingüismo.

Los sectores católicos se opusieron al cambio. Declararon la “Guerra escolar”. Fomentaron las Asociaciones Católicas de padres y madres; Asociaciones católicas de trabajadores y estudiantes. Éstas se multiplicaron y aglutinaron a muchas personas.

Los colegios religiosos, a pesar de la prohibición para hacerlo, continuaron impartiendo su enseñanza, camuflados bajo el funcionamiento de empresas privadas (fraudulentas). El 6 de julio de 1931 la enseñanza católica había dejado de ser obligatoria en la Escuela Pública. En 1933 se celebraron las segundas elecciones a Cortes de la República, dando la victoria a los partidos de la derecha. (Gil Robles y la CEDA). Esto supuso que se revocaran muchos de los planteamientos educativos del anterior gobierno. Los ataques principales se centraron en la coeducación, «prohibiendo a los maestros y maestras e inspectores su implantación en las escuelas primarias nacionales»; en el Plan de Escuelas Normales, que se pretendió derogar, y en la Inspección Central de Primera Enseñanza, que quedó suprimida²⁵.

²⁵ M^a Carmen PALMERO CÁMARA: Educación y sociedad en la Rioja republicana 1931-1936, Logroño, Instituto de Estudios Riojano, 1990.

Como aportaciones de esta etapa destacan las reformas de la segunda enseñanza, fundamentalmente la aprobación, en 1934, del Plan de estudios de Bachillerato.

Por último, cabe señalar la continuación de la reforma universitaria con las mismas directrices del anterior bienio.

Las terceras elecciones de la República, en febrero de 1936, dieron la victoria al Frente Popular, alianza de partidos y organizaciones de izquierdas. A pesar de que entre sus promesas electorales se incluían profundas reformas educativas, el alzamiento militar de julio, que trajo consigo la guerra y el final de la República, no permitió su puesta en práctica.

Entre 1931 y 1936 la FETE (Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza) aglutinaba a gran parte de maestros y maestras que estaban a favor del cambio social.

Maestras y maestros que, además de trabajar en actividades pedagógicas del aula, trabajaban en la alfabetización de personas adultas o en las Misiones Pedagógicas, organizaban las Cantinas (comedores escolares), roperos para quien lo necesitara...

También formaban parte de asociaciones culturales y profesionales; escribían en prensa; luchaban contra el caciquismo y la religiosidad integrista; eran, en muchos casos, la persona culta del pueblo que mediaba entre trabajadores o ciudadanas y administración, políticos, etc. Eran militantes de la reforma a todos los niveles. En poco tiempo consiguieron una considerable mejora en la calidad educativa.

Misiones Pedagógicas:

Eran un proyecto educativo rural con tres objetivos:

1. El fomento de la cultura general.
2. Orientación pedagógica al profesorado.
3. Educación ciudadana.

Según Llopis, director general de Enseñanza Primaria: “ir a los pueblos, llevarles lo que la civilización crea y solo disfruta la ciudad. Levantar el espíritu ciudadano a fuerza de decirles lo que la República significa. Ayudar a los maestros y maestras rurales enriqueciendo sus escuelas, enseñándoles la mejor manera de utilizar los valores educativos del medio geográfico en que viven para que la escuela sea el centro de la vida del pueblo”, era la función de Las Misiones Pedagógicas.

El principal servicio de estas Misiones fueron las Bibliotecas públicas, tanto infantil como adulta. Eran gestionadas por el Consejo Local de Primera Enseñanza de cada pueblo. Así mismo, llevaban a los pueblos gramófonos, cinematógrafos, teatros, organizaban en las localidades coros, exposiciones, teatro....

La educación constituyó uno de los compromisos sociales de la Segunda República, cuyo fin era lograr la democracia, garantizar todos los derechos de toda la ciudadanía y modernizar el país. Se trataba de configurar el Estado docente, capaz de educar a la ciudadanía comprometida con la construcción de una nueva sociedad, que dejará atrás el oscurantismo y las desigualdades de otras épocas.

Una educación pública, obligatoria, gratuita, activa, laica, bilingüe y solidaria que intentaba terminar con la discriminación de siglos por sexo o clase social.

Pedagógicamente, se desarrollaron, entre otros, los modelos de Decroly, Freinet, Freire, Montessori, Movimiento Batec (Rosa Sensat, Pepita Úriz Pi)... Pusieron en marcha estrategias educativas como el trabajo cooperativo y en equipo, aprendizaje activo y experimental con materiales diversos, contacto con la naturaleza y el entorno social, oposición a los castigos

corporales, motivación de la libre y respetuosa expresión del alumnado; aprendizaje deductivo frente a la memorización, análisis crítico de los resultados educativos, contacto con las familias.

Un ejemplo concreto de metodología innovadora lo tenemos en el Manual de Geografía del maestro navarro Leoncio Urabayen²⁶.

Se intentó una estrecha relación entre la sociedad y la escuela.

Las maestras republicanas

Dentro de este proyecto de educación de la ciudadanía ocupaban un lugar a destacar, que representaban el modelo de mujeres modernas e independientes.

Ellas serían las responsables, en buena medida, de la construcción y difusión de la nueva identidad ciudadana, al educar a su alumnado en los valores de igualdad, libertad y solidaridad, tanto a través de la transmisión de los contenidos en las aulas, como, sobre todo, siendo modelo en sus vivencias personales. Ya que muchas de ellas eran mujeres comprometidas con la igualdad social y de género, eran conscientes de su trabajo pionero y, con su interés por innovar y desarrollar un discurso propio en el ámbito de la educación, rompían los moldes tradicionalistas de lo que se suponía tenía que ser una mujer “decente y buena”.

Porque creían en la igualdad, derribaron los muros que separaban los alumnos de las alumnas, proponiendo prácticas de relación que les permitían compartir intereses y conocimientos. Una coeducación que les posibilitaría aprender a compartir la vida en igualdad. Las maestras participaron en la conquista de los derechos de las mujeres y en la modernización de la enseñanza y, con ello, en la construcción de una sociedad más igualitaria, democrática y libre.

Recordemos que la Ley de divorcio se aprobó en 1931, El Sufragio Universal masculino y femenino en 1933 y la Ley del aborto en 1936, ya comenzada la guerra.

Siguen siendo referentes hoy en día, en la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres y por una educación pública y democrática.

El franquismo

La represión a las maestras y maestros por haber sido responsables de formar a la ciudadanía en valores republicanos fue terrible. Ellos y ellas habían simbolizado la política educativa y democrática, lo que explica el interés del franquismo por sustituirlos por educadores y educadoras afines a su ideología.

En el caso de las maestras, la represión se debía, además, a que habían simbolizado un nuevo modelo femenino en la esfera pública que el franquismo rechazaba de plano por ser opuesto al ideal de mujer que promulgaba el nacional-catolicismo.

Expedientes de depuración

La depuración escolar, además de la eliminación de profesionales de la educación, tanto de primaria como de Segunda Enseñanza, opuestos a las directrices del régimen alzado, persigue desmontar toda la tarea llevada a cabo por la República y volver a la situación anterior a 1931. Para ello, este régimen pondrá en marcha un minucioso proceso, con la intención de regenerar a España liberándola de las “enfermedades “del librepensamiento, de las ideas liberales y, en

²⁶ Reyes BERRUEZO y Francisco SOTO: Experiencias pioneras de innovación pedagógica en Navarra 1800-1936 [1er Seminario de Innovación Educativa \[recurso electrónico en línea\]](#) / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, [Francisco Soto Alfaro](#), 2012, ISBN 978-84-695-4023-7, págs. 5-21

resumen, de todo aquello que pudiera ser considerado como una amenaza para los ideales reaccionarios que sustentaban la coalición que se sublevó contra la República²⁷.

La Comisión de Enseñanza de la Junta Técnica del Estado diseñó el Expediente de Depuración para aplicar a los y las docentes de los centros escolares de todos los municipios del estado.

Recogieron información que abarcaría todos los ámbitos de su vida, desde política a las relaciones sociales, pasando por cuestiones religiosas. Lo que les permitiría tener una radiografía de la persona antes de decidir si era “digna” de proseguir su labor docente en el “nuevo estado”.

Para lograr este objetivo, el elemento clave fueron los “informes” que, siguiendo la norma depuradora, debían presentar sobre el/la docente, cumplimentados por el alcalde de la última localidad donde hubiese ejercido, el jefe del puesto de la Guardia Civil, el párroco y dos o tres padres de familia del municipio afectos al régimen. Los informes escasas veces se contrastaban, y eran asumidos por la comisión depuradora sin cuestionarlos.

Modelo de informe de la Comisión Depuradora:

D..... requerido para ello en concepto de....., comparezco ante Dios y ante mi Patria España y, percatado de la importancia que mi declaración tiene para los efectos de la Justicia y de los altos intereses de la Enseñanza, CERTIFICO, bajo juramento, que las siguientes preguntas que se me hacen referentes al Maestro Nacional de La Escuela de.....D....., son completamente exactas y veraces.

Actuación política:

- ¿Ha actuado activamente en política de izquierdas?
- ¿Ha asistido a mítines, manifestaciones, etc., de izquierdas?
- ¿Ha colaborado con periódicos de izquierdas?
- ¿Los ha leído públicamente y con alguna frecuencia?
- ¿Ha buscado votos para las izquierdas?
- ¿Los ha votado?

Actuación Religiosa

- ¿Oía misa ordinariamente los domingos y días festivos?
- ¿Comulgaba al menos una vez al año?
- ¿Hacía alarde de irreligiosidad?
- ¿Hacía alarde de religiosidad y llevaba emblemas religiosos?

Actuación Profesional

- ¿Faltaba a la Escuela con mucha frecuencia?
- ¿Estaba en clase las horas reglamentarias?
- ¿Enseñaba algo contra la religión?
- ¿Enseñaba algo contra el amor a España?
- ¿Hacía propaganda política en la Escuela?
- ¿Obtenía buenos resultados en la enseñanza?

Actuación Societaria

- ¿Amistades que frecuenta?
- ¿Estaba asociado a alguna asociación política?
- ¿Propagó alguna asociación?
- ¿Se interesó por la política de los padres de los alumnos?

²⁷ Varias autoras “Las maestras de la República”. Catarata.

Modelo de informe de la Comisión Depuradora:

Actuación Moral

¿Dejaba algo que desear su conducta?

¿Hay en su conducta pública algo digno de notarse?

Resumen

Informes: Actuación Pedagógica. Actuación Política. Actuación Societaria. Actuación Moral. Actuación Religiosa.

Sanciones consecuentes a los Cargos, según la orden de 19 agosto de 1936. Boletín Oficial Junta de Defensa Nacional:

Cargos Graves: Suspensión de empleo y sueldo

Cargos Menos Graves: desde suspensión de uno a tres meses, traslados ...

Inexistentes: Confirmación del puesto.

A las y los profesionales pertenecientes a la FETE o simpatizantes de partidos de izquierda. los separaron del cuerpo y del escalafón de magisterio directamente. A gran parte de ellas y ellos, después de haber sido asesinados.

La depuración y “formación” del magisterio, según José M.^a Pemán, tenía como objetivo “Castigar a unos para que los demás no sigan con las mismas ideas”. En consecuencia, castigaron a toda la sociedad. Las comisiones depuradoras concluyeron su trabajo en 1942.

En 1938: El objetivo es fundamentar en los aspectos religioso y patriótico toda la práctica educativa.

Educativa franquista:

- Educación Religiosa, Patriótica, Física y Cívica.
- Nombran maestros y maestras a militares, alféreces, ex combatientes, familiares de estos y por supuesto curas y monjas.

Funcionamiento de las escuelas:

- Supresión de la coeducación.
- Educación de la mujer: concepto cristiano de la feminidad, modestia, educando a la futura madre y ama de casa. (Ángel del hogar).
- Vuelta a un plan de estudios de 1901.
- Retiran todos los libros de texto del plan anterior y los que no tengan aprobación eclesiástica. Prohíben y queman miles de libros.
- Empobrecen las Escuelas Normales, de magisterio.
- Suprimen los consejos escolares.
- Autorizan y fomentan los colegios religiosos.

Ejemplo: expediente incoado al maestro Don Juan Larreta Larrea



Imagen 1: Juan Larreta Larrea con sus alumnos. *Fuente familiar*

EXPEDIENTE DE DEPURACIÓN (transcripción)

Pueblo de Treviana. Escuela Nacional de NIÑOS
Maestro: Don Juan Larreta
Cargos que se le formulan: Haber tomado parte muy activa en el triunfo del frente popular.
Resuelve: 30 Dic 1939
Descargos que presenta: Ninguno.

Sesión en que se estudia la propuesta 26 de enero de 1937
Propuesta que se eleva a la comisión de Cultura y Enseñanza: separarlo se la enseñanza, confirmando el acuerdo del Rectorado.

Logroño, 26 de enero de 1937. VºBº
 Sr Presidente / El secretario

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Comisión Superior Dictaminadora de Expedientes de Depuración. Examinado el expediente de depuración del Maestro de TREVIANA D. JUAN LARRETA. Así como la propuesta de la Comisión depuradora de la provincia de Logroño, y teniendo en cuenta la Ley de 10 de febrero de 1939 y disposiciones especiales dictadas en relación con el personal docente dependiente del Ministerio de Educación Nacional, la Comisión Superior Dictaminadora propone a V.E. La separación definitiva del servicio y baja en el escalafón respectivo.

Vitoria, a 1 de mayo (Año Triunfal, Año de la Victoria)
 El Presidente/ El Vocal ponente...

Imagen 2: Expediente de depuración de Juan Larreta Larrea.

CUESTIONARIO DE DEPURACIÓN QUE CONTESTARON EN CONTRA DE JUAN CARGOS Y PADRES DE TREVIANA						
ACTUACIÓN POLÍTICA	¿Ha actuado activamente en política de izquierdas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
	¿Ha asistido a mítines y manifestaciones etc. de izquierdas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
	¿Ha colaborado en periódicos de izquierdas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	En La Rioja
	¿Los ha leído públicamente y con alguna frecuencia?	SÍ	SÍ	SÍ	NS	Sí. Herald...
	¿Ha buscado votos de las izquierdas?	SÍ	SÍ	SÍ	NS	Todos los que ha podido
	¿Les ha votado?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
ACTUACIÓN RELIGIOSA	¿Oía misa ordinariamente los domingos y días festivos?	NO	NO	NO	NO	Nunca
	¿Comulgaba al menos una vez al año?	NO	NO	NO	NS	Nada
	¿Hacía alarde de irreligiosidad?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
	¿Hacía alarde de religiosidad y llevaba emblema religioso?	NO	NO	NO	NO	NO
ACTUACIÓN PROFESIONAL	¿Faltaba a la escuela con mucha frecuencia?	SÍ	NS	SÍ	SI	SÍ
	¿Estaba en clase las horas reglamentarias?	NO	NS	NO	NS	Faltaba mucho
	¿Enseñaba algo contra la religión?	SÍ	SÍ	SÍ	NS	Sí. Cuanto podía
	¿Enseñaba algo contra el amor a España?	SÍ	NS	SÍ	NS	Sí. Cuanto podía
	¿Hacía propaganda política en la escuela?	SÍ	SÍ	SÍ	NO	Sí. De izquierdas
	¿Obtenía buenos resultados de la Enseñanza?	NO	NO	NO	creo que NO	-
ACTUACIÓN SOCIETARIA	Amistades que frecuentaba.	con los marxistas	con los significados de izquierda	se relaciona con los de CNT	Don Pablo Bueno y los Socialistas	con todos los extremistas
	¿Estaba asociado a alguna asociación política?	con los socialistas socialista	Lo ignoro	Sí en la J.T.E.	Círculo Socialista	Socialista
	¿Propagó alguna asociación?		nombró círculo republicano	Sí en la U.G.T.	Sí. Ateneo repub. y el socialista	La socialista
	¿Se interesó por la política de los padres de los alumnos?	SÍ	Lo ignoro	Sí.	SÍ	Sí. Por la suya
ACTUACIÓN MORAL	¿Dejaba algo que desear su conducta?	indeseable	SÍ	SÍ	Indeseable	que no pagaba a nadie nada
	¿Hay en su actuación pública algo digno de notarse?	que hablaba a los de su partido	Lo ignoro	NO	Conversar con Los de su partido	propagaba todo cuanto podía en extremismo
	(a) Como actuación pedagógica:	regular	Lo ignoro	muy malo	Regular	Malo
	(b) Como actuación política:	sido extremista de izquierda	Lo ignoro	actuaba activamente con de izquierda	Marxista	Malo
	(c) Como actuación societaria:	ninguna	Lo ignoro	se relacionaba con los de CGT	Con Marxistas	Malo
	(d) Como actuación moral:	mala	Lo ignoro	dejaba mucho que desear	Mala	Malo
(e) Como actuación religiosa:	que no era creyente	Lo ignoro	era anticlerical	Mala	Malo	

Imagen 3: Cuestionario de depuración.

Norma General

Está claro el objetivo, la imposición religiosa integrista y caciquil.

En Navarra hubo más de 3.400 personas asesinadas, más de 350 docentes represaliadas/os y 33 de ellos asesinados/as. En el estado hubo 60.000 maestras y maestros represaliados.

La derecha española, con el proceso de depuración, no solo asesinó a personas, sino que impuso el integrismo católico y caciquil para aniquilar la cultura y las inteligencias.

El nacional-catolicismo, en el terreno de la educación y la cultura, supuso la destrucción de la tradición humanista, liberal y reformista.

Paralizó durante largos años la construcción de escuelas y el magisterio fue diezmando; la enseñanza pública fue maltratada porque era vista como el germen del mal “laicizante”; se fomentó la desigualdad entre centros y entre alumnado; el adoctrinamiento fue inmisericorde.

Algunos ejemplos:

Palabras del catecismo Ripalda:

- “¿Hay otras libertades perniciosas?”
- Sí señor, la libertad de enseñanza, la libertad de propaganda y de reunión.

- ¿Por qué son perniciosas esas libertades?
- “Porque sirven para enseñar el error y propagar el vicio”

Así fue la educación bajo el franquismo. Años después de concluida la guerra, en 1943, el ministro de Educación, José Ibáñez Martín, declaraba ante las Cortes:

“Lo verdaderamente importante desde el punto de vista político es arrancar de la docencia y de la creación científica la neutralidad ideológica y desterrar el laicismo, para formar una nueva juventud, poseída de aquel principio agustiniano de que mucha ciencia no acerca al Ser Supremo”.

El concordato de 1953 entre el Estado Español y el Vaticano confirmó el monopolio católico sobre la educación española como parte obligatoria de los planes de estudio en todos los centros educativos del país, de cualquier clase y nivel, así como la conformidad de todas las enseñanzas con los principios de la iglesia católica. Esta se encargaba de la pureza de la fe, de las buenas costumbres y de la enseñanza de la religión. También podía prohibir y retirar libros, publicaciones y material docente contrarios al dogma y a la moral católica.

Veinte años después de terminada la guerra, la ley de Principios del Movimiento Nacional de 1958, reiteraba los fundamentos de la nación católica.

Nueve leyes educativas en el tardo-franquismo, transición y “democracia”

1. La LGE, 1970 (Franco-UCD).

La Ley General de Educación se aprobó en el tardofranquismo, y continuó vigente hasta 1980. Fue impulsada por el ministro de Educación José Luis Villar Palasí, y estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años. Tras ocho años de Educación General Básica, se accedía al llamado Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o, a FP (Formación Profesional). Esta ley consiguió modernizar los estamentos educativos en España.

Es necesario aclarar en primer lugar que tras los Pactos de la Moncloa la enseñanza pública en España mejoró ostensiblemente, tanto en calidad, como sobre todo en cantidad, consiguiendo en los años siguientes la casi total escolarización y alfabetización de la población española.

En este contexto de aumento de expectativas laborales para profesionales de la enseñanza, es cuando se consigue la libertad sindical en España.

En 1976 un decreto de plantillas del gobierno de Arias Navarro fue el detonante para que se desencadenara una huelga de maestros y maestras que, iniciada en Pontevedra, fue extendiéndose por todo el Estado español, al margen del sindicato vertical de maestros, el denominado Servicio Español del Magisterio.

2. La LOECE. 1980 (UCD). Una ley marcada por la constitución y el golpe de estado.

Esta Ley fue elaborada por el gobierno de Adolfo Suárez con la Constitución de 1978 recién estrenada. El PSOE la recurrió por no respetar el espíritu de la Constitución, y el TC le dio la razón en bastantes puntos. Tras la sentencia, la UCD debía haber revisado la Ley de forma profunda, pero el golpe de Estado del 23-F, y la posterior victoria electoral del PSOE lo evitó. Jamás entró en vigor.

3. La LODE, 1985 (PSOE). Introduce el concierto.

La ordenación establecía bachilleratos de plan general y de plan especial. El bachillerato de plan general constaba de un bachillerato elemental de cuatro años de duración, una reválida para

acceder al bachillerato superior de dos cursos más y otra reválida. Además, existía un curso de preparación para la Universidad, llamado Preuniversitario (PREU).

El bachillerato de plan especial, laboral, constaba de cinco cursos y otras dos reválidas.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) incorporó el sistema de colegios concertados.

Tras los primeros años de gobierno socialista, el desencanto por la política educativa (se mantiene la enseñanza de la religión, no se crea el cuerpo único de enseñantes...) y los acuerdos en otras cuestiones sociales y políticas (referéndum de la OTAN, tibieza del PSOE sobre el aborto) hacen que el movimiento sindical se refuerce, para tener representatividad en todas las mesas de negociación con el Ministerio de Educación.

4. La LOGSE, 1990 (PSOE). La ley que pone fin a la LGE y que otorga un gran peso educativo a las comunidades autónomas.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), por un lado, supone el fin de la LGE de 1970, y por otro introduce entre otras medidas, la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Es la Ley que permite a las comunidades autónomas redactar una parte muy importante de los contenidos educativos. Se adapta a un modelo más tecnológico en la educación, amplía la escolaridad obligatoria a los 16 años. Introduce la ESO.

5. La LOPEG, 1995 (PSOE). la ley Pertierra nació con la oposición del profesorado.

Es la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). Conocida como Ley Pertierra, fue aprobada con los votos a favor de PSOE, CiU y PNV. Votaron en contra PP, IU y CC. Esta Ley fue rechazada en pleno por los sindicatos de enseñantes, que consideraban que abría la puerta a la privatización de la enseñanza pública.

6. La LOCE. 2002. (PP). La ley del PP... nunca llegó a aplicarse

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), promulgada en 2002 durante el gobierno de José María Aznar, nunca llegó a aplicarse. La Ley pretendía reformar y mejorar la educación en España, según el gobierno del PP. Fue paralizada en 2004 cuando Zapatero llegó al gobierno.

Educación para la Ciudadanía suponía la incursión del Estado, como adoctrinador en la moral de los y las estudiantes.

7. La LOE, 2006. (PSOE). la ley de Zapatero trajo la polémica con educación para la ciudadanía.

El Ejecutivo de José Luis Rodríguez Zapatero elaboró la Ley Orgánica de Educación (LOE), fue publicada en el BOE en mayo de 2006, y aprobada en el Congreso con amplia mayoría gracias al apoyo de CiU, ERC, PNV, ICV, CC, y EA. El PP votó en contra e IU se abstuvo. Uno de los puntos que más revuelo causaron fue el de incluir de modo voluntario la asignatura de religión, eso sí, de oferta obligatoria para los centros educativos. Esta Ley incluye la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, una materia obligatoria y evaluable, en detrimento de Lengua y Literatura, cuyas horas lectivas se redujeron en 25 h. La Ley propiciaba menor exigencia al alumnado, con la posibilidad de pasar de curso con materias suspendidas, lo que acarreó críticas por parte del PP. Además, este partido, PP, consideró La Ley propiciaba menor exigencia al alumnado, con la posibilidad de pasar de curso con materias suspendidas, lo que acarreó críticas por parte del PP. Además, este partido, PP, consideró que la Educación para la Ciudadanía suponía la incursión del Estado como adoctrinador en la moral de los y las estudiantes.

8. La LOMCE. 2013. (PP) LA LEY WERT, La más polémica de todas, nace con una amplísima oposición

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa es la propuesta de reforma de la LOE y de la LOGSE, dos leyes socialistas en aplicación y a las que el PP siempre se opuso. Encontró numerosas voces que pedían la dimisión del ministro Wert, y la Ley fue calificada como sectaria, discriminatoria y retrógrada. Vuelve a dar plena validez académica a la asignatura de Religión, recupera las pruebas externas de evaluación o reválidas, recorta las becas universitarias y establece concierto con los colegios que separan por sexo al alumnado. Encontró fuerte oposición en todos los grupos políticos, así como en el profesorado y en el alumnado, desembocando en manifestaciones, concentraciones y huelgas, como la general del 16 de mayo de 2013.

9. LOMLOE. diciembre 2020: Ley Orgánica de Modificación de la LOE. De la época del Gobierno del PSOE de Pedro Sánchez en coalición con Unidas Podemos. Ley Celaá.

Introduce algunas modificaciones interesantes como la eliminación del castellano como lengua vehicular en las escuelas, la eliminación de la segregación del alumnado, calificación de la materia de religión, reválidas, atención a la diversidad, etc.

Pero continúa con estrategias neoliberales que algunos sectores de la docencia rechazan rotundamente. Estos sectores apuestan por una escuela pública digna, laica, plurilingüe, coeducadora, inclusiva, universal y gratuita. Base para que la educación pueda estar "*al servicio de la sociedad*".

- a. Sin segregación y que acabe con los privilegios de la escuela privada/concertada.
- b. Que acabe con el sexismo y la violencia sexista promoviendo la pedagogía feminista.
- c. Que tenga en cuenta la diversidad afectivo-sexual y de género.
- d. Que deje el adoctrinamiento religioso fuera de la escuela.
- e. Que garantice plazas públicas para todas las personas.
- f. Que respete y mejore las condiciones laborales del personal docente de los centros educativos.
- g.

Algunas conclusiones

El Golpe de Estado, el franquismo y la transición supusieron un enorme retroceso en la evolución del desarrollo de la educación y la pedagogía en el Estado español. Actualmente podemos considerar que continuamos sufriendo sus consecuencias, un ejemplo de ello son los privilegios que mantiene la escuela privada y religiosa, concertada, continúa en vigor el Concordato de 1953. Y las dificultades para la implantación de una Ley coherente, justa y estable de Educación.

En el caso concreto de Navarra encontramos:

- Dificultades para la implementación de la Coeducación, tratamiento de la diversidad, (Skolae).
- Tratamiento lingüístico, bilingüismo o plurilingüismo. Asistimos a un tratamiento restrictivo y discriminatorio del modelo D. Euskarafobia

- Colegios concertados (privados eclesiásticos), algunos elitistas y segregacionistas, bien dotados todos ellos en infraestructura frente a la escasa dotación de los colegios públicos. Continúan con su elitismo y segregación.
- Necesidad de actuar para mejorar la calidad de enseñanza en:
 - Escuelas infantiles 0-3 en su reconocimiento como ciclo educativo, público.
 - Partida necesaria para el desarrollo de las medidas contempladas en el Pacto para la Mejora de la Calidad Educativa.
 - Acabar con la segregación escolar actual.
 - Inversión económica en educación pública, para conseguir:
 - Disminución de las ratios de enseñanza. Apoyo al alumnado con derechos especiales. Formación permanente gestionada desde el sector público. Modernización de equipamientos y edificaciones escolares. Comedores escolares educativos, ecológicos y locales. Huertos escolares y educación ambiental integral. Más espacios coeducativos. Publicación de los servicios de limpieza, comedor y transporte escolar.

Hoy en día se proclaman como pioneros, propuestas y proyectos pedagógicos que hace 90 años se implementaron en la escuela de la II República y se truncaron con el golpe de estado de 1936 y el franquismo. (Montessori, proyectos de la Escuela Nueva, Freinet, Freire, Movimiento Batec, ...)

Tengamos en cuenta los cerca de 90 años de retraso para ver normalizado en nuestras escuelas el trabajo cooperativo y en equipo, aprendizaje activo y experimental, motivación de la libre y respetuosa expresión del alumnado, ...

Consideremos cuál fue la causa de la paralización de un proceso educativo coherente que prometía una estrecha relación entre la sociedad y la escuela.

Es necesario sacar del olvido y transmitir al alumnado porqué y cómo se reprimieron derechos y valores. La educación constituyó uno de los compromisos sociales de la Segunda República, cuyo fin era lograr la democracia, garantizar todos los derechos de toda la ciudadanía y modernizar el país.

Hoy seguimos reivindicando un sistema educativo público propio, asentado en la promoción de la pluralidad, la igualdad, la compensación, la solidaridad y la coeducación, como base para que la educación pueda estar "*al servicio de la sociedad*".

Bibliografía

BARRUSO BARÉS, Pedro: *Morir en la Pedraja*.

BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes y SOTO NAVARRO, Francisco: *Experiencias pioneras de innovación pedagógica en Navarra 1800-1936*.

IGLESIAS, M^a Antonia: *Maestros de la República*". M^a MARAVAL, José: introducción al libro.

MAJUELO GIL, Emilio: *Magisterio navarro 1931-1936*.

MARTOREL PÉREZ, Manuel; MARQUÈS SUREDA, Salomo y AGULLÓ DÍAZ, M^a Carmen: *Pioneras. Historia y compromiso de lashermanas Üriz Pi*.

PALMERO CÁMARA, M^a Carmen: *Educación y sociedad en la Rioja republicana (1931-1936)*.

PIERÓLA NARVARTE, Gemma: *Mujer e ideología en la dictadura franquista*.

VARIAS AUTORAS: "Las maestras de la República". *Catarata*.

Sindicatos de trabajadores de la Enseñanza.

Stee-2020

Las memorias de la Transición y E.T.A. desde La línea invisible

Diego Marín Roig

Resumen

Los informes elaborados por la Dirección de Paz, Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno de Navarra son una oportunidad excelente para abordar desde las aulas nuestro pasado reciente y traumático. Estudiar los años de violencia política en Navarra desde el análisis histórico resulta fundamental para explicarnos las dinámicas sociales y políticas actuales, además de para construir sobre ellas un presente de respeto y convivencia entre las distintas sensibilidades políticas de la sociedad navarra. En este sentido, presentamos una experiencia dirigida a conocer el nacimiento y evolución de ETA en el contexto de la Transición, usando para ello el cine como herramienta didáctica y la clase invertida como metodología. Se reflexionó sobre aquellos años de conflictividad y violencia política de la Transición en Navarra y sobre sus distintas memorias a partir del visionado de la serie *La línea invisible*. Para ello pusimos en marcha tres tácticas de trabajo: la reflexión a partir de la serie, la investigación del periodo, y el uso de la entrevista oral. Con todo ello, el alumnado de 4º de ESO elaboró un trabajo final que pudo presentar en forma de audio, vídeo o texto. Algunas de sus respuestas están incluidas en el presente artículo.

Palabras clave: Transición Española, ETA, La línea invisible, cine, series.

Los garantes de la convivencia:

Aceptación de memorias y reconocimientos mutuos

En consonancia con la línea puesta en marcha por la Dirección de Paz, Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno de Navarra a favor de la verdad, la justicia, el reconocimiento y la reparación para las víctimas de la violencia política en Navarra²⁸, creemos justo extender este planteamiento a las aulas. Hacer de la enseñanza de nuestra historia reciente un instrumento de comprensión social, que explique el pasado, pero que, sobre todo, nos ayude a entender el presente. La historia y las memorias han de servir pues para explicar y comprender la sociedad actual, los problemas actuales de hombres y mujeres²⁹, para caminar, también, hacia un horizonte de normalización democrática, de paz y de convivencia, hacia los reconocimientos y reparaciones mutuas. En este sentido, los informes elaborados por la Dirección de Paz y Convivencia sobre las víctimas navarras de la violencia de Estado, de ETA o de la extrema derecha³⁰, son pasos y oportunidades que se nos plantean, y que como sociedad y educadores no podemos dejar pasar.

Así pues, las y los docentes tenemos la enorme responsabilidad, primero, de no transmitir a las nuevas generaciones nuestros miedos, conflictos, defensas reaccionales³¹ y prejuicios heredados de una época muy reciente de violencia política y, segundo, ayudar a interpretar ese pasado de conflicto violento que dividió a la sociedad navarra para intentar comprender qué es lo que pasa hoy en ella, contribuyendo así a construir una ciudadanía navarra plural, tolerante y democrática.

Frente a un pasado traumático tan cercano, son necesarias altas dosis de voluntad política, de mucha pedagogía, de mucha empatía con el contrario, de una gran madurez y altura de miras para construir escenarios en los que se reconozcan dolores mutuos, memorias diferentes y reparaciones compartidas. En eso, también, ha de consistir la educación. Y en ello estamos, aprendiendo y creando recursos didácticos dirigidos a los objetivos más arriba señalados.

El cine como herramienta didáctica

Una de los recursos más utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la historia es el cine, pues es capaz de reflejar aspectos de sociedades y/o culturas determinadas³². A través de él, el alumnado puede encontrar elementos para el aprendizaje de la historia, ya que el cine histórico (ya sea a modo de serie o de película) en sí mismo es una reflexión sobre momentos concretos de la historia. Así ha sido desde sus orígenes y hasta la actualidad, cuando el cine se inspiró, y se sigue inspirando, en acontecimientos pasados que ayudaron a explicar el presente. Se trata pues de una

²⁸ <https://pazyconvivencia.navarra.es/es/informes>

²⁹ Joaquim ALBAREDA “Josep Fontana: La historia para explicar los problemas de los hombres y las mujeres, *Conversaciones sobre la historia*, 2020, <https://conversacionsobrehistoria.info/2020/08/28/josep-fontana-la-historia-para-explicar-los-problemas-de-los-hombres-y-las-mujeres/>

³⁰ <https://pazyconvivencia.navarra.es/es/informes>

³¹ Sobre la Escuela como institución transmisora, no solo de conocimientos y técnicas, sino también de temores propios de cada época, en Gérard MENDEL, citado en Jesús PALACIOS: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1978.

³² Aracely CORTÉS GALÁN: *El cine, una herramienta didáctica para enseñar historia*, México D.F., 2018. Recuperado de internet (<https://core.ac.uk/download/pdf/302192978.pdf>).

reflexión sobre el pasado elaborada desde la actualidad, en un lenguaje fácilmente accesible para nuestros estudiantes. “Así pues, ya sea como entorno donde situar historias de ficción o para dar una visión propia de la historia, las películas han sido un medio más que eficaz para conectar al público con su propia historia o con la de los demás”³³. El cine ha sido, como dicen Xavier Hernández y María Feliu, y sigue siendo, una puerta abierta al pasado³⁴, una ventana desde la que observar aquellos lugares que ya no existen, y de los que, como sociedad, podemos y hemos de aprender.

En la enseñanza-aprendizaje de la historia, en nuestras aulas, se puede utilizar el cine de forma crítica, analizarlo y evaluarlo, como una fuente más que añadiremos a otras también trabajadas³⁵. El interés que tendrán las películas utilizadas como fuentes, ha de ser un interés desde el punto de vista histórico, y este ha de buscarse en función de la calidad y la fidelidad de aquello que se representa o explica. Si, además, las películas utilizadas tienen el suficiente interés como para ser capaces de motivar el aprendizaje del alumnado, contamos con herramientas muy potentes para atraer la atención de este y acercarlo a los procesos históricos.

Por otro lado, en la edad para la que presentamos esta propuesta didáctica (alumnado de 4º de ESO), resulta difícil imaginar e interpretar el pasado en ausencia de imágenes, por lo que el aporte de un lenguaje cinematográfico de carácter realista resulta especialmente útil para reconstruir y acercarse al pasado reciente. Como señaló Peter Burke, “la capacidad que las películas tienen de hacer que el pasado parezca estar presente y de evocar el espíritu de tiempos pretéritos es bastante evidente”³⁶.

La experiencia de aula

La unidad didáctica sobre la Transición Española en 4º de ESO se suele impartir siempre, si es que se llega a estudiar, en las últimas semanas del curso. Esta es la única oportunidad que va a tener el alumnado de acercarse a esta etapa histórica durante la educación obligatoria. En algunas ocasiones, no es posible llegar a estudiar este tema con la suficiente profundidad y reflexión con la que se merecería. Nos ha pasado a todos los docentes que impartimos clase en 4º de ESO. En este sentido, la búsqueda de soluciones para conseguir estudiar los contenidos recogidos en los estándares 3.1, 3.2 y 3.3³⁷ del Bloque 8 (El mundo reciente entre los siglos XX y XXI), se vuelve fundamental si queremos haber impartido la totalidad, o por lo menos la mayor parte, del programa establecido en el currículo.

Así pues, en esas vorágines de fin de curso es obligado buscar alternativas didácticas que faciliten el aprendizaje del alumnado sobre la historia reciente, sobre aquellos hechos que ocurrieron en los espacios que ellos conocen, y por los que transitan en su cotidianidad. La

³³ Álvaro PINUAGA y Yannick VAN DER VAART: *Rodamos historia*, Madrid, T&B, 2010, pp. 11.

³⁴ María FELIU TORRUELLA y Francesc Xavier HERNÁNDEZ CARDONA: *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*, Barcelona, Graó, 2011, pp. 77-79.

³⁵ Julia MURPHY: *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*. Barcelona, Graó, 2016, pp. 83.

³⁶ Peter Burke, citado en Aracely CORTÉS GALÁN: *El cine, una herramienta didáctica para enseñar historia*, México D.F., 2018. Recuperado de internet (<https://core.ac.uk/download/pdf/302192978.pdf>)

³⁷ 3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. 3.2. Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. 3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.

memoria de la violencia y del conflicto reciente, que ellos desconocen, pero sus familias recuerdan bien, pues lo vivieron en primera persona ya siendo parte de él o situadas en sus márgenes, es una oportunidad fantástica para que el alumnado converse con sus mayores sobre la violencia de hace escasamente veinte años, que les hagan preguntas, que investiguen, que pongan en marcha, en definitiva, el trabajo del historiador con aquellas fuentes orales que, sin saberlo, tienen en casa.

Trabajar estos contenidos de fin de curso a través del cine, en primer lugar para contextualizar de un modo general la Transición, como a través de la serie *La Línea Invisible*, para centrarnos en el origen y primeros años de ETA, es una alternativa interesante y viable, con la cual el alumnado llega a ciertos niveles de reflexión crítica, difíciles de alcanzar mediante unas clases de índole más tradicional.

Así pues, tras una primera introducción al tema, la parte fundamental de la unidad didáctica consistirá en el visionado de la mini serie *La línea invisible*, que servirá de base motivadora para profundizar en aspectos de nuestra memoria conflictiva más cercana y, para ellos, desconocida: La historia de ETA y las distintas memorias y relatos contruidos a partir de ella.

La línea invisible es una serie del año 2020 compuesta por seis capítulos y dirigida por Mariano Barroso. En ella se narran los primeros años de ETA, desde su fundación el 7 de junio de 1968 hasta el asesinato del jefe de la Brigada Político-Social de Gipuzkoa, Melitón Manzanás. El protagonista principal es Txabi Etxebarrieta, que fue, a su vez, el primer miembro de ETA que asesinó (al guardia civil José Antonio Pardines), y que fue asesinado.

La serie tiene algunos elementos que la hacen atractiva para el alumnado actual, como son la recreación realista, el lenguaje gráfico moderno, que está en consonancia con las series emitidas en las plataformas digitales, el suspense, la rapidez, la duración de los capítulos, la sencillez del lenguaje, el realismo y la ausencia de idealización de los contendientes en el conflicto, o el tratamiento humano y cotidiano de los personajes (tanto de policías franquistas como de miembros de ETA), que hacen que sea un recurso muy adecuado en el trabajo con adolescentes.

Sin embargo, también tiene alguna debilidad o aspecto negativo que es necesario tener en cuenta. En primer lugar su recomendación para un público mayor de 16 años, que responde sobre todo a algunas escenas de violencia (torturas, armas, disparos, etc), que no son la tónica general de la serie, pero que aparecen de forma puntual. En este caso, es importante valorar qué tipo de alumnado compone la clase, valorar los pros y contras de su posible visionado y si ello puede afectar o no a cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Otras debilidades de la serie son la ausencia de explicaciones causales en la conformación de ETA, o las explicaciones políticas superficiales en relación al contexto histórico.

Teniendo en cuenta estos aspectos, que se pueden solventar con el trabajo de investigación que realiza el alumnado tras el visionado de la serie, o con los comentarios y reflexiones llevadas a cabo en clase, comenzamos con el trabajo de aula, que se lleva a cabo en tres sesiones.

En primer lugar, es necesario indicar que esta actividad se puso en marcha mediante la metodología de la clase invertida, aspecto importante, ya que, de no ser así, no hubiese sido posible trabajarla en un espacio de tiempo corto, de apenas tres sesiones. Además, “debe tenerse presente que el espacio del aula o el del centro educativo no es el mejor lugar para pasar videos (...), mientras que en su hogar el estudiante puede tolerar vídeos o documentales de larga duración no sucede lo mismo en el espacio escolar”³⁸. Por lo tanto, el alumnado tiene que ver la serie completa en su espacio

³⁸ Francesc Xavier HERNÁNDEZ CARDONA: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona, Graó, 2014, pp. 127.

individual, para así dedicar las clases al análisis, la investigación y la reflexión, donde es importante el papel del profesor como guía para el aprendizaje. Tras el visionado, una pequeña parte del trabajo, la relativa a la recogida de información oral, también se ha de realizar en casa, para luego continuar en clase con la transcripción de las pequeñas entrevistas.

El primer enunciado que se le planteó al alumnado tras el visionado de la serie fue el siguiente: *Una vez que hemos visto la serie vamos a realizar un trabajo de investigación y reflexión para conocer la historia de ETA. Para ello vamos a partir de nuestra investigación en la red, pero también de las diferentes memorias que ETA dejó en distintos sectores de la población. Así pues deberemos contar también con el testimonio de familiares o de personas cercanas o conocidas que vivieron aquellos años de violencia política.*

La temporización pues, fue la siguiente:

Primera sesión tras el visionado de la serie: Se llevó a cabo la primera reflexión sobre La línea invisible y ETA. Partimos de la siguiente pregunta inicial, ¿Qué conozco sobre ETA? Seguidamente, y en grupos, se elaboraron las biografías de Txabi Etxebarrieta, de Melitón Manzanos y de José Antonio Pardines. Las biografías tenían que ser críticas, es decir, que además de los datos biográficos que se pueden sacar fácilmente de internet, el alumnado tenía que responder a las siguientes preguntas:

¿Os identificáis con alguno de ellos? ¿Por qué? ¿Qué discrepancias surgen en el grupo?

Algunas respuestas dadas a esta primera pregunta fueron las siguientes:

“Al 100% no me puedo identificar con ninguno, si me tuviera que identificar con alguno sería con Txabi porque yo sería como él y daría todo para que las cosas mejoren pero a la vez no sería capaz de matar a un pobre joven que no tiene la culpa de nada.”

“No me identifico con ninguno ya que me parece que todos han hecho cosas mal y cosas más o menos aceptables.”

“Me identifico con Txiki, la chica de la banda que muchas de las cosas le dicen que no las puede hacer pero ella demuestra que sí, que por ser mujer no le dejan.”

¿Qué os gusta u os disgusta de cada personaje? ¿Qué discrepancias surgen en el grupo?

Algunas respuestas dadas a esta segunda pregunta fueron las siguientes:

“Pardines: Opino que los rasgos más destacables de este personaje son su dedicación, lealtad y compromiso aunque sus servicios estuvieran dedicados a una dictadura.”

“De Txabi y Melitón que no les importaba acabar con una vida. Y de José que era un poco fanfarrón y creído. De Txabi me encantaba su inteligencia y forma de expresarse en la poesía.”

“De Melitón Manzanos la verdad es que lo único bueno que creo que tiene es el trato con su hija, cosas que no me gustan de él son demasiadas”

“De Txabi me gusta su manera de pensar, era un chico estudioso y astuto sin embargo no supo poner límites y no tenía autocontrol.”

“Del Melitón (sic) me gusta como se comportaba con su familia pero en su trabajo era completamente distinto.”

¿Hay algún otro personaje de la serie que os haya llamado la atención por algún motivo? Y algunas respuestas dadas a esta pregunta fueron las siguientes:

“Txiki me ha parecido un gran personaje por su capacidad de reflexión y conciencia. Se preocupa por sus compañeros, y aún más por su pareja y el hijo que van a tener. Es prudente dado que cuando da a luz y vive la triste muerte de Txabi decide irse con su familia lejos de ETA, para asegurarse del bienestar y protección de su familia.”

“Sí, Txiki porque es una chica luchadora, echada para delante y con los pies en el suelo. Su personaje tiene muchas contradicciones y conflictos internos, es un personaje muy bonito y muy complejo.”

Tras la elaboración de las biografías críticas, se hizo un pequeño debate en clase sobre la caracterización de los personajes y las cualidades humanas de cada uno de ellos, poniendo así cualidades humanas al conflicto histórico.

En la segunda sesión tras el visionado de la serie, se pasó de centrar el grueso del trabajo en la reflexión sobre las características humanas de los personajes, a la investigación sobre la violencia política en Navarra en los años de la Transición. Tras la investigación a través de la red, el alumnado tuvo que elaborar una noticia sobre algún atentado de ETA ocurrido en su barrio, pueblo o ciudad (Esta actividad se realizó en el IES Navarro Villoslada de Pamplona-Iruña y en el IES Barañáin).

El enunciado planteado al alumnado fue el siguiente:

Seguimos con la investigación. Esta vez nos vamos a centrar en nuestro espacio geográfico más cercano. Vais a investigar si hubo algún atentado de ETA cerca de vuestra casa (o en vuestros pueblos/barrios, o en Pamplona-Iruña). ¿Qué pasó en los atentados? ¿Hubo víctimas mortales? ¿Quiénes fueron?

Vais a investigar y recopilar todos los atentados de ETA que hubo en Navarra desde 1975 y durante la década de 1980. También vais a investigar y recopilar sobre los atentados de grupos de extrema derecha en Navarra durante la misma época. Y sobre los GAL. ¿Qué fueron los GAL? ¿Atentaron en Navarra? Investigamos.

Vais a elegir uno de los atentados investigados y lo vais a redactar en forma de noticia. Habéis viajado en el tiempo a esos años y nos vais a contar qué pasó. No os olvidéis de ilustrar la noticia con alguna fotografía.

En esta sesión hubo alumnos que terminaron la actividad, y otros que solamente habían podido avanzar en la fase de investigación, pero no habían podido comenzar con la redacción de la noticia. Por lo tanto, tendrían que continuar con este trabajo en la última sesión. No obstante, se fue flexible con los plazos, dando la posibilidad de terminar el trabajo fuera del aula, en algunos casos, o dedicar más sesiones de clase en otros.

Durante el curso en el IES Navarro Villoslada se añadió una pregunta relacionada con el barrio de San Juan-Donibane, donde se encuentra el centro, que fue la siguiente: *¿Sabes quién fue Ángel Berrueta? Investiga sobre su caso (qué pasó, dónde y cuándo ocurrió, quiénes fueron los protagonistas de los hechos, etc.) y después comenta si hay algo que te haya llamado la atención.*

Tras esta segunda sesión de investigación y elaboración de una noticia sobre un atentado en un lugar cercano, el alumnado tuvo que realizar una pequeña entrevista a algún familiar que viviera los años del conflicto armado. Todas las familias, sin excepción, se prestaron a ser preguntadas y colaboraron con interés. Es más, en algunos casos estas entrevistas se realizaron en video. Si bien, en esta parte de la actividad nos encontramos con un pequeño obstáculo, y es que el alumnado emigrante cuyas familias llegaron a Navarra después de 2011 no vivieron aquellos

años de violencia política. No obstante, para el alumnado emigrante se plantearon algunas preguntas específicas. El enunciado propuesto fue el siguiente:

“Tras la sesión de hoy, os toca hacer el trabajo en casa. En vuestras casas tenéis fuentes históricas directas, cada una con su particular memoria de lo vivido. Vuestros abuelos y abuelas, vuestros padres y madres, vuestros seres cercanos, que vivieron la época en la que ETA estaba en activo, y seguramente la recuerden bien. Vais a aprovechar esas fuentes primarias para hacerles una entrevista oral con preguntas como las siguientes”

Las preguntas propuestas, a las que ellos y ellas podían añadir alguna más en base a los intereses o especificidad concreta de sus interlocutores, fueron las siguientes, donde añadimos también algunas de las respuestas obtenidas:

¿Recuerdas los años de ETA? ¿Cómo los viviste?

“Sí, los vivimos con mucho miedo, sobre todo porque iba mucho a San Sebastián y a veces había amenazas de bombas o por ejemplo cuando estaba embarazada hubo un atentado aquí cerca y ahí es cuando más miedo pasé. Y a parte yo tenía mucho miedo porque mi padre iba a trabajar a Euskadi y de vez en cuando no le dejaban entrar a Navarra por los controles o las amenazas de ETA.”

“Los años de ETA se vivieron con mucha tristeza y miedo, porque los atentados eran muy frecuentes y dejaban una mala imagen de Navarra y el País Vasco en el resto del país y en el exterior”

“Recordamos que cuando salíamos a la calle había mucha policía y que cuando salían los fines de semana había muchas manifestaciones entonces la policía tiraban pelotazos a los manifestantes y que tenían que correr cuando los oían. Y los manifestantes les lanzaban adoquines a la policía. Los manifestantes corrían al casco antiguo de Pamplona y si te tocaba que justo que venía la policía te tocaba correr y la policía no tenía miramientos con nadie te daban con la porra.”

“Lo recuerdo como una etapa interesante de mi vida, pero hoy en día sigue existiendo mucho movimiento político independentista que no está mal, pero que no debe llegar a la radicalización ni los medios que utilizaba ETA”

¿Qué recuerdas en concreto hoy de aquellos años? ¿Qué es lo que más se te ha quedado?

“Recuerdo también cuando alguien importante del gobierno iba al supermercado, la cantidad de policía que había o los controles cuando viajábamos la familia a San Sebastián.”

“Es un recuerdo triste, plomizo, con mucha presencia policial. Sin embargo, acabas asimilando esa situación de conflicto”

“Sí, yo era joven, pero estábamos muy metidos en todo el rollo político, eran tiempos duros y todo en muchas ocasiones era confuso. Los atentados y las manifestaciones eran el día a día.”

“Recuerdo muchos casos que realmente me marcaron. Me acuerdo muchísimo de atentados donde han muerto civiles porque por casualidad les pilló allí. Recuerdo atentados contra políticos como fue un matrimonio en Sevilla que dejaron a sus tres hijos huérfanos, recuerdo el caso de Miguel Ángel Blanco que además ocurrió aquí mientras eran Sanfermines y fue tremendo todo lo que vino con ello, recuerdo como viví también un caso en el que a mi (sic) me pilló muy cerca del atentado y realmente los recuerdos en general son malos de algo que no quieres que se repita nunca más”,

“Con miedo a estar por la calle y a andar con cuidado a la hora de hablar de estos temas”

“Recuerda el miedo de la gente, las manifestaciones que había contra ETA y hechos ocurridos en su lugar de trabajo, en ese entonces, donde hubo falsa alarma de bolsas bomba y tuvieron que llamar a la policía y desalojar la zona y así.”

“Bueno pues el recuerdo es que hubo mucho dolor por parte de los dos bandos, unos que tuvieron que empezar en ese mundo del terrorismo porque había una dictadura y no se les dejaba opinar, eso en los primeros años y en los últimos pues...yo creo que no comprendíamos igual tanto ya la posición de ETA. Lo que se me ha quedado es que ha habido muchas víctimas por el camino, de un bando y del otro, sigo recalcando ha habido mucho sufrimiento que se podría haber solucionado antes.”

“La lucha de las autoridades contra esta organización, en las noticias se hablaba de las numerosas víctimas y las familias desoladas.”

“Lo que más impacta era cuando en la televisión se emiten imágenes de los atentados al comienzo de las noticias muy repetitivamente, pero realmente lo que más impacta era cuando te dabas cuenta de que el atentado se había producido muy cerca de donde vivías”

“Recuerdo algunas de las cosas que ETA hacía, me acuerdo de que los de ETA colgaban ikurriñas con bombas escondidas en las farolas y a la policía le jodía (sic) tanto que tenían que subirse a quitarlas y en cuanto las soltaban de la farola les explotaba la bomba”.

“Se les ha quedado que era un conflicto político y que se trasladó a la calle en la que murió mucha gente inocente y que las cosas no se solucionan con violencia.”

¿En qué lado del conflicto te posicionaste y por qué? ¿No estabas posicionado/a?

“En contra totalmente de la banda armada ETA, porque como terroristas mataron a mucha gente inocente.”

“No estaba posicionada, pero prefería a los de ETA antes que a la guardia civil” “En ninguno por si acaso podía tener represalias”

“En ninguno debido a que ninguna de las posiciones estaba en lo correcto, unos eran corruptos y los otros mataban a personas que no tenían nada que ver con sus problemas.”

“No lo sé si estaba posicionada, creo que ETA tuvo algún sentido en sus principios, pero luego ya fue contra gente de la calle y no sé si ya tenía tanto sentido a mí me parece muy bien que ETA haya desaparecido, pero sigo diciendo que hubo víctimas por los dos bandos.”

“Yo no estaba posicionado en ningún lado, no me importaban esos conflictos, yo solo pensaba en salir con mis amigos y no meterme en esos problemas ni bandos ideológicos”

“Yo estaba de acuerdo con los pensamientos de ETA pero dejé de estar de su lado cuando empezaron a cagarla (sic) y pasarse a los extremos matando a gente”.

¿A quien votaste la primera vez que pudiste hacerlo?

Si eres emigrante, ¿Te sonaba algo de ETA antes de venir a Navarra? ¿Sabías que venías a un lugar donde más implantación tenía ETA? Del país del que vienes, ¿Había algún grupo terrorista o armado similar a ETA? Cuéntanos algo sobre él.

“La verdad es que no teníamos ni idea ya que como lo he dicho no estábamos enterados de lo que ocurría en otros países más que en el que vivíamos.”

“Antes de venir no, pero eran numerosas las menciones de esta organización cuando llegué, sobre todo los acontecimientos del año pasado en Madrid.”

“Sí, las FARC”

Como se ha señalado más arriba, el alumnado podía añadir algunas preguntas según su interés. Algunas de las añadidas, con sus respuestas, fueron las siguientes:

¿Te tocó algún caso cerca de casa de un atentado?

“Lo más cercano fue un vecino de amigo en Berriozar que le dispararon un tiro en la cabeza.”

¿Recuerdas algún atentado de ETA?

El atentado a un guardia Guardia Civil en Berriozar. Los ataques a las casas cuarteles de la guardia civil. El de Ordoñez el del PP y que era concejal. El de Fernando Buesa que fue profesor de la Universidad del País Vasco. Miguel Blanco fue secuestrado por 3 miembros de ETA y ellos pedían a cambio la libertad de los presos vascos, llevó a realizar una manifestación en contra de su secuestro y fue la manifestación más grande de la historia y lo tirotearon en un descampado. Eduardo Madina es de las pocas personas que sobrevivió a un coche bomba y que perdió una pierna. Irene Villa y a su madre, perdieron las piernas que fue por un coche bomba. Fernando Múgica: fue un abogado español y dirigente histórico del Partido Socialista de Euskadi asesinado por la banda terrorista ETA en el lugar donde nació.”

En la última sesión, el alumnado montó y terminó los trabajos, además de elaborar una conclusión personal y crítica sobre la globalidad del trabajo.

Conclusiones

La elaboración del presente trabajo fue una experiencia de aula en torno a la reflexión, el análisis y la investigación sobre el nacimiento de ETA y el contexto socio político de sus primeros años, en la que, partiendo de La línea invisible, el alumnado llegó por sí solo, utilizando fuentes diversas, entre las que adquirieron importancia las fuentes orales, a una serie de conclusiones motivadas por las fuentes consultadas. Fue interesante, en los resultados, el afloramiento de memorias diferentes, aportadas sobre todo, en la parte de investigación oral con familiares. En el aula pudimos reflexionar sobre estas memorias de unos mismos hechos históricos en un pasado reciente de conflicto político violento. Aprendimos que todas las memorias eran válidas, y que era necesario respetarlas y reconocerlas como base para la construcción de la convivencia en la diferencia. El alumnado aprendió sobre aquello que no vivió de forma directa, que debido a su juventud no conoció, y del que solamente tiene nociones a través de los distintos relatos políticos actuales, tergiversados y deliberadamente contaminados, que tan perniciosos son para la normalización democrática de la sociedad navarra. Creemos que el presente trabajo, basado en la investigación, la reflexión, y en el respeto y el reconocimiento a las diferentes memorias supuso para nuestro alumnado un pequeño paso hacia asunción de la normalización democrática, y que aprendió que este camino, es el correcto para avanzar hacia la convivencia, la reparación y la madurez como sociedad.

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).

3. 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 movedido (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 Zaldua 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.



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.

4. 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 recopilaban 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



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

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.

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).

5. 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 Panofsky (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 las 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 recuperación de 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 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.

6. 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 fotorreportajes 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.



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

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.

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.

7. 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 #milicianasMSalás #mujeresenguerraMSalás
#historiaenfemenino2MSalás

8. 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.

9. 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.
- TORRUELA, 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, Anaclet (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.

Memorias del barrio: narrativas y testimonios de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, Colombia

Fredy-Alexander Ayala-Herrera, Christian Camilo Villanueva Osorio

Resumen

Surge esta propuesta con la intención de conocer la historia y la memoria colectiva de los barrios periféricos de Bogotá, Colombia. Esta necesidad parte de habitar y recorrer durante más de treinta años cada uno de sus espacios. Ese transitar, sin lugar a dudas, ha sembrado una serie de cuestionamientos sobre sus condiciones sociales, históricas, políticas y ambientales. Una de esas características tiene que ver con el imaginario que se ha construido sobre la localidad. Es necesario comprender las dinámicas de los barrios desde su consolidación histórica y desde la dimensión de sus memorias, pues esto implica adentrarse en las subjetividades que han habitado el territorio a través de sus propias prácticas simbólicas, políticas, culturales y estéticas. Su importancia reside, además, en la posibilidad de cristalizar ejercicios de memoria para los mismos habitantes que promuevan un acercamiento y un conocimiento de sus propios entornos

Palabras claves: barrio, narración, violencia, memoria, testimonio.

El barrio popular

Pensar el barrio como una categoría es acercarse a una dimensión de la memoria, el testimonio y las prácticas simbólicas. La dificultad para arrojar una definición concreta reside en las diferencias históricas, políticas y sociales con las cuales emergen los barrios. Pese a los aportes de la Escuela de Chicago y la de Manchester sobre las metodologías para entender los fenómenos urbanos de la ciudad, existió en el desarrollo de sus propuestas un desconocimiento de ese valor histórico. El carácter dialéctico necesariamente nos obliga a entender el barrio como un fenómeno que va más allá del espacio físico.

Aparecieron estudios como el de Larissa Lomnitz que, si bien ya dimensionan el barrio como una categoría social, muchas veces limitaron su atención al problema de la pobreza o la marginalidad, como si todos los barrios se alimentaran de esa condición. En cambio, para Lafrebeve ese espacio físico es producto de una “construcción social”³⁹ que implica las relaciones familiares, laborales, incluso comunicativas. Esta mirada resulta pertinente porque permite entender las formas de representación y por supuesto la manera como se establecen las relaciones entre los sujetos y las instituciones.

Necesariamente desde allí se conciben unas pugnas que representan las luchas por el control de los relatos y las memorias. No necesariamente internas, por ejemplo, en la formación del barrio, pero sí, respecto a otros barrios o localidades de la ciudad. Al entender entonces el espacio físico como resultado de una construcción social es indispensable preguntarse por el papel que cumple el relato y las narrativas en la construcción de su historia y sus memorias.

La Narración

Para Bruner, el relato otorga un sentido, a través de “la construcción de una nueva realidad”⁴⁰. Ese “poder” es resultado de las estrategias condensadas en sus recursos composicionales y arquitectónicos. El Formalismo Ruso aportó a la conceptualización de la narración la comprensión del carácter temporal y espacial de los relatos, la función de sus personajes, y la unidad de las acciones. En ese sentido, los relatos, independientemente de sus usos, están dotados de ciertas características y una de ellas, es el desarrollo del conflicto. Pareciera que esa es la condición principal de la narración.

No obstante, la interpretación de los relatos no se limitó a su condición formal, también los estructuralistas como Roland Barthes, comprendieron su dimensión estructural, semiótica y funcional:

Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismos distribuidos entre sustancias diferentes como si toda materia le fuera buena al hombre para confiarle sus relatos: el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de

³⁹ Henri LEFBVRE. *The production of space*. Oxford: Blackwell, 1991.

⁴⁰ Jeromer BRUNER. *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. (2003)

Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta 1: el relato se burla de la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida⁴¹.

Esa condición universal y humana del relato está cargada de representaciones que dialogan internamente en un proceso de elaboración global de la historia. El lector o el escucha se encuentra justamente en el proceso de abstracción de los indicios o referencias que se desplazan en el relato. Además del sentido que se oculta dentro de la narración, los indicios también representan un estado de las cosas, un momento histórico, una realidad social.

La Narración oral

Sólo hasta el siglo XX la academia comenzó a interesarse por la oralidad. Señala Walter Ong (1982), que, “pese a las raíces orales de la cultura”⁴² hasta hace algunos años los estudios fueron realmente escasos o nulos. Por fortuna, hoy día se puede hablar de un aumento de teorías y análisis que, desde las diferentes áreas de las humanidades, han contribuido a la comprensión de la oralidad.

La narración oral es también productora de sentidos y emociones. Desde ahí también es necesario abordar su entramado teórico. En los cuentos o historias se transmiten significados. Para Walter Benjamin, el sentido de la narración oral tradicional está en la experiencia⁴³ que se construye a través del contenido de las historias. Esa experiencia es resultado de la sabiduría del narrador que se permite dar consejo a través de ella. Estas historias que cuenta el narrador son universales y no están atadas a las ideologías dominantes o al consumismo de la información. Allí se tejen hechos humanos sociales, místicos y culturales que están cargados de un valor épico para la humanidad. De ahí la preocupación de Benjamin cuando habla de la decadencia de la narración oral como resultado de la pérdida de la experiencia y la sabiduría.

En efecto, una manera de conocer las memorias de los barrios, además de los archivos o documentos escritos, es a través de las narraciones orales de sus habitantes que, si bien están cargadas de subjetividad, éstas también permiten un acceso a la información. Ya Traverso⁴⁴ había propuesto la necesidad de vincular la historia con la memoria para conocer no solo los hechos cronológicos, sino también aquellas marcas de la emocionalidad individual y colectiva

Apuesta metodológica

Memorias de un Barrio se ha propuesto como un trabajo de investigación-creación en el campo de la narrativa, la oralidad y el discurso. En lo referente a la investigación se abarca un proceso de interpretación a partir del análisis discursivo. Comprender los textos a la luz de sus entornos sociales, políticos e históricos, nos ha permitido interpretar las dinámicas de la reconstrucción de memoria de la ciudad y sus barrios.

⁴¹ Roland BARTHES. *Introducción al Análisis estructural de los relatos*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, (1977). PP 3

⁴² Walter ONG. *Oralidad y Escritura*. Fondo de Cultura Económica. (1982)

⁴³ Walter Benjamin. *El Narrador*. Editorial Taurus Madrid (1991)

⁴⁴ Enzo TRAVERZO. *El pasado instrucciones de uso*. Prometeo Libros (2011)

El análisis del discurso ha trascendido los estudios formales del lenguaje. La tradicional mirada a la competencia comunicativa se ha difuminado para darle paso a una comprensión del lenguaje en uso, en su condición social y pragmática. En ese orden de ideas, la aproximación a los objetos de estudio ha requerido no solo de la comprensión de los enunciados lingüísticos, sino también de sus contextos de emisión donde aparecen las intenciones, los hablantes, los actos de habla, incluso los condicionantes ideológicos o políticos.

Desde el punto de vista de la creación, los insumos obtenidos, producto del trabajo hermenéutico, han servido para alimentar los procesos de creación en narración oral o cuentería. Un acto de oralidad artística en su proceso de creación debe partir de la escucha, lo que implica la interpretación y el conocimiento aprendidos de los diferentes documentos, archivos, y testimonios..

Para el desarrollo de la propuesta se han tenido en cuenta los siguientes pasos:

1. Recolección de documentos escritos sobre la memoria, la historia y las narrativas de la UPZ 51 de San Cristóbal. Observación en el Archivo de Bogotá, diarios, biblioteca y otros buscadores especializados.

Clasificación de los documentos a través de las siguientes categorías:

- historia de la localidad. (cronotopo)
- experiencias y emociones (subjektividades)
- acciones políticas. (luchas, territorios, conflictos)
- Instrumentos: fichas de contenido.

2. Recolección y selección de trabajos narrativos artísticos creados a partir de la historia y la memoria de la localidad. (literatura, audiovisuales)

Análisis discursivo a partir de las siguientes categorías.

- Historia de la Localidad (cronotopo)
- experiencias y emociones (subjektividades)
- acciones políticas (luchas, territorios y conflictos)
- Instrumentos: fichas de contenido.

3. Recolección de testimonios y narraciones orales.

Análisis discursivo a partir de las siguientes categorías:

- Historia de la Localidad (cronotopo)
- experiencias y emociones (subjektividades)
- acciones políticas (luchas, territorios y conflictos)
- instrumentos: entrevista semi estructurada.

San Cristóbal en la Historia Bogotana

Aunque el origen de San Cristóbal como localidad de Bogotá Distrito Capital es relativamente reciente (Constitución de 1991, Ley 1 de 1992, Acuerdo Municipal 2 de 1992, Decreto Ley 1421 de 1993)⁴⁵, desde antes de la fundación hispánica de Santafé (nombre que tuvo desde su fundación hasta 1819 la actual capital de Colombia), el territorio que hoy se agrupa bajo dicha

⁴⁵ Sin embargo, desde la década de 1970, la zona de San Cristóbal había sido organizada jurídicamente como Alcaldía Menor perteneciente al Distrito Especial de Bogotá, a través de los Acuerdos Municipales 26 de 1972 y 8 de 1977. (<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2028&dt=S>; <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=550&dt=S>)

denominación estuvo poblado de manera dispersa por algunos asentamientos indígenas de los que hoy ya no queda memoria alguna. Esta zona de la ciudad sería mejor conocida a lo largo de la época virreinal⁴⁶ por dos razones: la primera, por la presencia de varias fuentes de agua, entre las cuales destaca el Río Fucha,⁴⁷ nombre cuyo origen lo explica el *Atlas histórico de Bogotá, 1538-1910*:

En el extremo sur de la ciudad, perteneciente a la parroquia de Santa Bárbara, y ubicado entre los ríos San Agustín y Fucha, fueron otorgadas por el cabildo de Santafé estancias con el grado de pan y ganado menor. Se cultivó el trigo en casi todas las propiedades repartidas en zona del valle de Fucha, que había adquirido su nombre por el río que por ella pasaba y que fue denominado de esta manera por los primeros españoles que llegaron a la sabana [de Bogotá]. Luego de que los indios les señalaran las riveras [sic]de este río, al preguntárseles sobre el origen de unos caracolillos que se colgaban en el cuello a manera de aderezo, a lo cual ellos respondieron *fuches*.⁴⁸

Igualmente, relacionado con el río Fucha está el nombre de “San Cristóbal” que luego se haría extensivo a toda esta zona del suroriente bogotano. El historiador Pedro María Ibáñez (1951) menciona así el origen de dicha denominación:

Nada recuerda en las pintorescas orillas del río Fucha, que corre de Oriente a Occidente una milla al sur de la ciudad, y que tiene su nacimiento en el vecino páramo de Cruz Verde, que allí existieran caseríos indígenas en los años primeros de la colonización, ni que en la ribera sur del riachuelo, al pie de la elevada y agreste serranía, hubiera existido en remotos tiempos convento, con iglesia anexa, de recoleta dominica, que se levantó por disposición del Capítulo General de la Orden, reunido en Valladolid en 1605. Cedió el terreno necesario para la fundación el Capitán Juan Bernal, en 1609; pero habiéndose juzgado inútil la permanencia de religiosos en aquel apartado sitio, ordenóse a los frailes que lo habitaban volviesen al Convento máximo, disposición que no quisieron cumplir, pretendiendo hasta separarse de la regla de la Orden dominicana, por lo cual el General de ella, residente en Roma, ordenó la demolición del convento y su capilla, lo que se llevó a efecto en 1621. Allí corre el río torrenciosamente, sobre lecho desigual, fertilizando los vecinos campos y embelleciendo el agreste y variado paisaje, hoy cruzado por caminos que conducen al oriente del Departamento de Cundinamarca, sitio conocido con el nombre de San Cristóbal, por haber pintado autor desconocido, en los lejanos tiempos coloniales, en una de las rocas que forman el lecho del río, una imagen del Santo, de heroicas proporciones, que las injurias del tiempo borraron hace pocos años, aunque había sido restaurada hace medio siglo por el escultor Martínez y luego por don Segundo Ortega y Caicedo.⁴⁹

La segunda de las razones tiene que ver con el hecho de que por sus serranías se extendía el llamado “Camino de oriente”, que unía a la ciudad con los Llanos orientales colombo

⁴⁶ Se prefiere esta denominación en lugar de “época colonial”, clásica en la historiografía tradicional, habida cuenta que en el ordenamiento jurídico de la época se habla de los territorios americanos bajo la autoridad de la Corona como “Reinos”, “Virreinos” o “Reales Audiencias”, y no como “colonias”.

⁴⁷ Su nombre en muyscubún o lengua muisca proviene de la palabra *byza* quiere decir “caracol” (<http://muysca.cubun.org/biza>)

⁴⁸ (Citado por la web *Muysc cubun*)

⁴⁹ Pedro IBAÑEZ. Crónicas de Bogotá p.82

venezolanos; ruta que quizá fue inaugurada por el conquistador alemán Nicolás de Federmann en su desastrada expedición por el oriente del Nuevo Reino de Granada y que culminó en marzo de 1539 con el arribo de un diezmado grupo de conquistadores a su mando a la recién fundada ciudad de Santafé, para encontrarse con los capitanes españoles Gonzalo Jiménez de Quesada (fundador, en agosto de 1538, de la ciudad) y Sebastián de Benalcázar, este último proveniente del Perú, conquistado por Francisco Pizarro, de cuya hueste hacía parte. Posteriormente, por dicho camino saldrían varias expediciones hacia esos territorios en busca de la mayor leyenda americana jamás creada: Eldorado y el País de las Amazonas. Dicho Camino de Oriente fue durante más de tres siglos la única vía de comunicación existente entre la ciudad de Bogotá y el territorio de los Llanos; sobre sus orillas se edificarían, desde la segunda mitad del siglo XX, muchos barrios que conformarían la UPZ que constituye el objeto de nuestra investigación, pero de ellos se hablará en su momento.

Durante los siglos XVIII y XIX, el territorio de San Cristóbal que se hallaba más próximo a la ciudad edificada (sobre las márgenes norte y sur del Fucha) fue destinado a la consolidación de quintas, estancias y haciendas, ya que al estar ubicados en suelos planos o con poca inclinación, y al estar rodeados por algunas quebradas y ríos, fueron destinados a la producción agrícola y ganadera. Algunos de estos lugares fueron las quintas La Milagrosa (lugar históricamente vinculado con las familias de varios de los líderes independentistas como Nariño, Bolívar, entre otros), San José de Fucha, Santa Catalina, Casa de Teja y Fucha.⁵⁰ Varias de estas quintas pasaron de mano en mano a lo largo del siglo XIX, a través de testamentos y ventas, y terminarían convertidas en barrios y urbanizaciones cuando el proceso de poblamiento de Bogotá creció exponencialmente a finales del XIX e inicios del XX. Adicionalmente, y gracias a la abundancia de recursos naturales como el agua, los suelos arcillosos, los bosques de maderas, la piedra, entre otros; esta zona fue el asiento de algunas de las incipientes fábricas e industrias desarrolladas en la ciudad tales como la fábrica de pólvora y municiones (edificada en tiempos virreinales y abandonada en los días de la independencia)⁵¹, la Fábrica de loza fina de Bogotá, la Fábrica de tubos y tejas Moore, algunos aserríos y molinos de trigo, entre otras.

Precisamente, al iniciar el siglo XX y debido a factores como la Guerra de los Mil Días (conflicto bipartidista librado por el gobierno conservador y la insurgencia liberal entre 1899 y 1902), el inicio del proceso de industrialización de la ciudad y la alta demanda de espacio habitacional en la ciudad edificada, se inicia un proceso de urbanización de los terrenos adyacentes a la ciudad, consistente en el alinderamiento de las antiguas haciendas, estancias y quintas, o en la apropiación de terrenos pertenecientes al Municipio de Bogotá, para el posterior trazado y venta de lotes por parte de particulares o el desarrollo de proyectos urbanísticos destinados a la construcción de vivienda obrera. En dicho proceso, la zona de San Cristóbal vio surgir desde la década de 1920 algunos barrios como el 20 de julio, Nariño sur, Primero de mayo (primer barrio obrero de la ciudad), San Blas, San Isidro, Santa Ana, Villa Javier (edificado por el Círculo de obreros liderado por el sacerdote jesuita José María Campoamor), La María, La Pradera, Las Mercedes y San Cristóbal⁵². Dichos barrios se consolidaron como importantes núcleos receptores de la población migrante que llegó a la ciudad durante los dos primeros

⁵⁰ Juan CARASQUILLA BOTERO. *Quintas y estancias de Santafé y Bogotá*. Banco Popular. (1989)

⁵¹ Hernández Molina, R. *Urbanizando San Cristóbal y Santa Ana. Desde la Quinta "La Milagrosa"*. Arquitectura editorial (2020)

⁵² Uno de los estudios más completos al respecto es el de Colón Llamas & Mejía Pavony (2019). *Atlas histórico de barrios de Bogotá. 1884-1954*. Alcaldía Mayor de Bogotá-Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.



Imagen 1. Mapa de San Cristóbal. Fuente: <http://www.sancristobal.gov.co/mi-localidad/mapas>

tercios del siglo XX, principalmente a causa de la violencia en los campos y en busca de mejores oportunidades de vida.

Durante el tercio final del siglo XX, la problemática social del país y de la ciudad siguió agudizándose y con él aumentó el arribo de población desplazada a este sector de la ciudad. Como lo establece la página web de la administración de la ciudad en un artículo sobre la historia reciente de la localidad:

Después del periodo de violencia partidista que se vivió entre 1948 y 1958, por aproximadamente 20 años, los índices de población aumentaron vertiginosamente en el sur oriente de Bogotá; la falta de preparación de las comunidades para orientar su propio desarrollo se hizo evidente con esa situación. Nuevos asentamientos espontáneos surgieron en respuesta a la necesidad de vivienda que tenían los inmigrantes y desplazados de otras regiones del país como Cundinamarca, Boyacá, Tolima y Santander. [...] Los problemas que se presentaron en ese momento fueron: la invasión ilegal de tierras, la construcción de vivienda, la necesidad de servicios públicos básicos en terrenos no aptos para edificar y el aumento de la población necesitada de empleo que vía en condiciones de pobreza y miseria. Los nuevos habitantes eran en su mayoría campesinos desplazados por la violencia y personas de provincia que llegaron a la ciudad en busca de mejores oportunidades de vida y de trabajo; su procedencia y las actividades a las que se dedicaron, así como la transformación y desarrollo del espacio urbano que lograron con el tiempo, son factores determinantes para comprender la situación actual de San Cristóbal.

Durante la década de los ochenta, la situación general se mantuvo estable; siguieron llegando colonos de la provincia a instalarse en barrios de origen ilegal, pero no se vivieron cambios

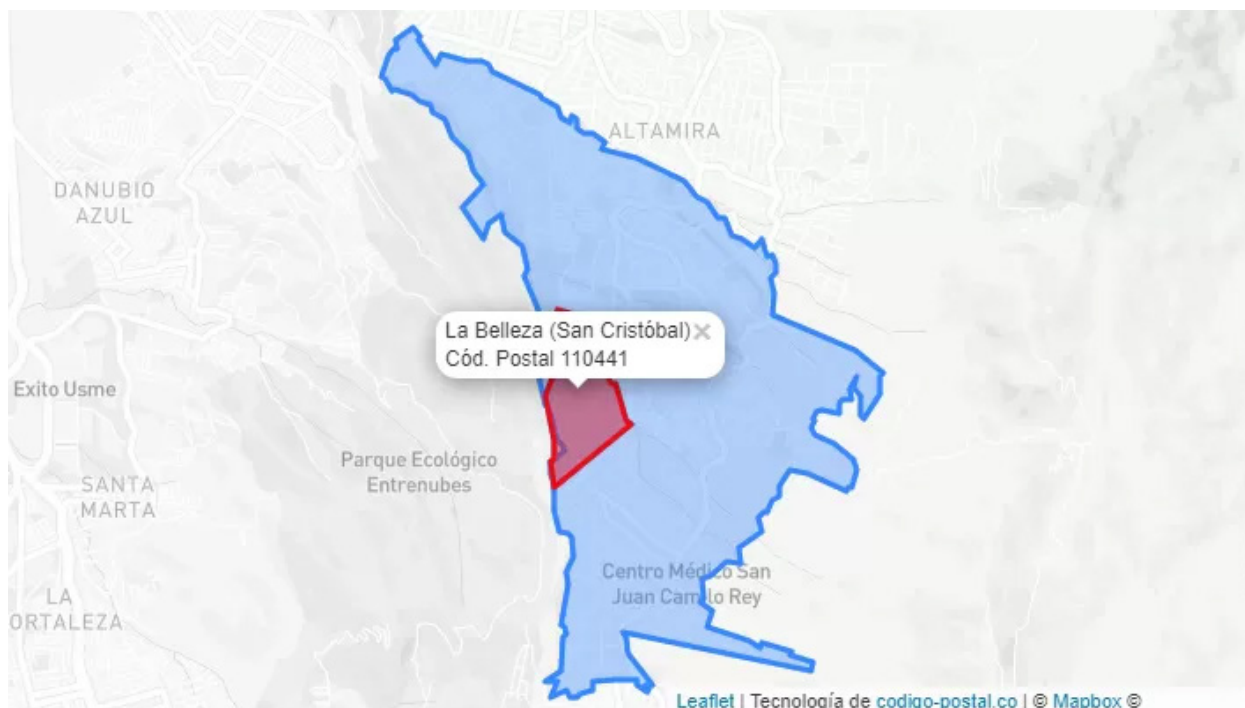


Imagen 2. Mapa de la Belleza. (En rojo). Fuente: <https://codigo-postal.co/colombia/bogota-dc/san-cristobal/la-belleza/>

radicales en el desarrollo urbano ni administrativo de la zona. Esta fue también una época de preparación para abordar los problemas que llegaron en los años noventa: el aumento del desempleo, los procesos masivos de urbanización ilegal en zonas de alto riesgo, la delincuencia común y la drogadicción, problemas que se originaron en la falta de planeación que tuvo el proceso de desarrollo en esta zona y que obligaron a replantear las políticas sociales del gobierno local como objetivo principal y complemento del ordenamiento físico del suelo.⁵³

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la zona de San Cristóbal ha desempeñado un papel no menor en el desarrollo de la ciudad de Bogotá, aportando en primer lugar sus recursos naturales a la urbanización y edificación de la ciudad construida (sobre todo en los siglos XX y XXI), y además configurándose como una zona receptora de una gran cantidad de población migrante, lo cual ha contribuido (junto con otros factores sociales) a acrecentar las problemáticas de asentamiento ilegal, contaminación de fuentes hídricas, pobreza, acceso a bienes y servicios, infraestructura sanitaria y de transporte, entre otras, que fueron analizadas en el Decreto 351 de 2006, que reglamentó la creación y desarrollo de la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) No. 51, Los Libertadores, objeto del presente trabajo de investigación.

Historia de un barrio: La Belleza.

Si ha sido difícil encontrar elementos históricos de la historia de la Localidad de San Cristóbal, lo ha sido aún más conocer la historia de sus barrios. Algunos, incluso carecen de documentos, otros como el barrio la Belleza se mueven en retazos o fragmentos de una memoria tenue. El barrio la Belleza está ubicado en una de las partes más altas de la montaña. Está a más de 3500

⁵³ <https://web.archive.org/web/20081122021100/http://www.gobiernobogota.gov.co/content/view/114/338/>

metros sobre el nivel del mar. Su clima es de 12 grados centígrados. Colinda con el barrio Villa de la Paz, barrio los Libertadores y barrio Nueva Delhi. Pese a que cuenta actualmente con todos los servicios de agua, luz, teléfono, y transporte, algunos sectores del barrio carecen de estos servicios debido al carácter de asentamiento ilegal.

Uno de los pocos testimonios sobre este barrio aparece en el libro *Crónicas de Memoria Histórica de San Cristóbal* (2014) en el capítulo titulado “Cielo Roto: Historia del Barrio la Belleza”. Al parecer su origen fue en los años setenta. Antes de esa época era un territorio rural dividido en fincas que finalmente fueron parceladas y vendidas. Las primeras familias llegaron a habitar estos territorios enfrentando no sólo el frío, sino también las condiciones de vivienda

la lluvia constante, los fuertes vientos, el frío y la inclinación del terreno, hicieron que las casas improvisadas con palos, latas, cabuya, tela asfáltica, y tejas se cayeran; por lo que según nos cuentan Don Efraín, muy pocas familias se amañaban. Incluso, algunos niños murieron de frío. Muchas familias de permanecer durante días o algunos meses, decidían vender y se iban, y los pocos que quedaron se vieron obligados a reconstruir sus hogares con ladrillos⁵⁴.

A eso se sumaron las dificultades para el acceso al servicio de transporte. La mayoría de estos primeros habitantes, (25 familias), incluso de otros barrios como Nueva Delhi o Libertadores debían caminar más de 40 minutos para acceder a un vehículo y poder llegar a sus sitios de trabajo. Tengamos en cuenta que la mayoría de personas trabajaban en el centro, occidente o norte de Bogotá, lo que implicaba un desplazamiento de más de dos horas. El señor Felipe Ayala (2022) contaba, que incluso a mediados de los 80, aún no se contaba con sistema de transporte y la única manera de moverse era a pie o en bus intermunicipal.

Pese a la ausencia de servicios públicos, el territorio contaba con diversas quebradas que les permitía a los habitantes acceder al servicio de agua. No sobra decir que la localidad de San Cristóbal es uno de los territorios con más recursos naturales, lo que sin lugar a dudas generó cierta empatía con sus nuevos pobladores que en su mayoría eran campesinos provenientes de zonas rurales del país.

Un hecho importante fue la creación de la escuela. La ausencia de un hogar de estudios para sus hijos obligó a los habitantes a la construcción del recinto.

La jornada escolar inició el 18 de septiembre de 1968 en la casa del señor Juan Vallejo, en un salón donde se encontraban 15 estudiantes de primaria, con una maestra identificada como la señora Matilde. La ANAPO, (Alianza Nacional Popular) les regaló cuatro pupitres con butacas y sillas en las que de milagro lograron sentar a los estudiantes, mientras a partir de brigadas de trabajo integradas por la comunidad, se construía la escuela⁵⁵.

Poco a poco el barrio se fue ampliando hasta el punto que se hizo necesario el servicio de alcantarillado. Señala Castillo que las personas se vieron obligadas a realizar una protesta para exigir los servicios públicos. La marcha trajo el enfrentamiento con la policía. Señalan algunos de sus habitantes que hubo heridos. A pesar de las confrontaciones el barrio tuvo acceso a luz y agua. Hasta el momento se percibe en la historia un ejercicio de pugnas y enfrentamientos. La

⁵⁴ Kevin CASTILLO. Cielo Roto Historia del Barrio la Belleza en *Crónicas de Memoria Histórica de San Cristóbal* (2016) p.88

⁵⁵ Kevin CASTILLO. Cielo Roto Historia del Barrio la Belleza en *Crónicas de Memoria Histórica de San Cristóbal* (2016) p.88

búsqueda de una vivienda digna, una escuela para los niños y niñas y unos servicios básicos, los llevó a construir unas estrategias de lucha que fueron configuradas a través de la colectividad. Eso significó el trabajo comunitario y solidario de cada uno de los habitantes.

Es relevante también mencionar el papel que cumple el contexto de la época en la formación de este y otros barrios. El conflicto bélico en los campos, entre liberales y conservadores, posteriormente el bogotazo, con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y la búsqueda de oportunidades para mejorar la calidad de vida, hicieron que muchas personas llegaran a la ciudad en búsqueda de una mejor vida. Al no tener los recursos para acceder a una casa en los lugares tradicionales, los desplazados vieron como opción, la invasión de varios territorios, no sólo en la localidad mencionada, sino en todas las periferias de Bogotá.

Estos eventos sociopolíticos, como la violencia, ocasionaron un desplazamiento masivo; por ende, muchas personas empezaron a poblar el barrio la belleza lo que trajo consigo otro problema de orden social. Señalan los líderes comunales que ante la llegada de más ciudadanos se perdió el sentido de pertenencia y comunidad. Dice José Rodríguez⁵⁶ “la nueva gente ya no le importaba nada, botaban basura, desconocían nuestra lucha, no se interesaban por el lugar”

El crecimiento del barrio se prestó también para el ingreso de la delincuencia, se consolidaron los expendios de droga que le dieron una transformación radical al barrio. De una zona rural con 20 casas y una escuelita con aledañas zonas verdes, el lugar pasó a convertirse en un vecindario urbanizado, con problemas de violencia y tráfico de drogas. Obviamente esto no obedeció exclusivamente al barrio; la ciudad, incluso el país, enfrentaron una situación de riesgo debido a la violencia ejercida por la guerrilla, los paramilitares, el ejército, la policía y por supuesto, el narcotráfico.

Estos problemas de orden social se han mantenido durante mucho tiempo. Muchos niños y niñas cayeron en el problema de las drogas. Se conoció el caso de Pablito, un niño que se había convertido en el terror de los habitantes y paradójicamente en el héroe de otros niños. Pablito con apenas 14 años no sólo robaba y consumía bazuco, también había cometido el flagelo del asesinato. Yurani, estudiante del colegio la Belleza, escribió en 2012, un breve testimonio sobre Pablito:

EL CUCHILLO

Yo quiero contar un poquito de todo, cuando yo llegué a este colegio en el año 2009 a hacer sexto, yo era muy pequeña y el colegio me parecía muy grande. En ese tiempo vivía mi primo Pablo, era muy abusivo con la gente ya que permanecía robando a todo el mundo... obvio, todos le deseaban lo peor, pero la familia lo quería mucho. Nunca olvidaré el 12 de febrero del año 2010, a las 11:45 p.m. Estábamos durmiendo, cuando llegó un primo y nos dijo que habían matado a Pablo, toda la familia conmocionada, empezamos a llorar y rápido bajamos a ver qué había pasado, en ese momento ya lo habían llevado al hospital... todos empezamos a recordar lo que su mamá había hecho por él, lo mandó a muchos internados, lo llevó con muchas personas que lo querían ayudar, pero el vicio no lo dejó y murió trabado. Su mamá ese día estaba muy tomada, ebria, por eso no pudo ayudar a su hijo. Mientras Pablo se debatía entre la vida y la muerte, ella estaba pasando el guayabo. Pablo murió en la ambulancia. Lo que a la familia más nos conmocionó fue la supuesta razón por la que lo habían matado, en el cuento fue que mi primo violó a una vieja de 35 años, mi primo tan solo tenía 15, él fue brutalmente asesinado por tres hombres que hoy en día están muertos, le metieron 17

⁵⁶ Entrevista realizada en 2022

puñaladas y lo más irónico es que lo asesinaron con el cuchillo que él llevaba. Hoy en día ese cuchillo lo tenemos nosotros. El funeral fue lo peor, allí llegaron todos los chismosos del barrio, los que muchas veces le desearon la muerte o peor aún, lo querían matar... la muerte de él quedó impune... Cuando ya iban a meter el cajón, todos los socios se pegaron un bareto y un trago, lo despidieron con lo que a él le gustaba, el vicio. El 12 de febrero de este año, cumplió 4 años de muerto y este es el día que todavía lo recuerdan como “Pablito, el ladrón de ladrones”⁵⁷.

La carga de violencia en el relato es evidente. Tengamos en cuenta que el texto fue escrito por una niña menor de 17 años. Además de presentar al protagonista, construye un lenguaje en torno a la violencia, la muerte y las drogas. Deja ver el amor y el sentimiento de familiaridad, pues, aunque entiende la situación, no se aleja ni mucho menos niega el aprecio y el amor que siente la familia. El cuchillo se convierte en un símbolo esencial del relato. Ese mismo instrumento que le sirvió para robar a los demás, fue el mismo que lo llevó a la muerte. El cuchillo es conservado por su familia por ser acaso un carga emotiva o una reminiscencia. El relato es impresionante porque muestra el debate moral al que se enfrenta el familiar de un victimario que también se convierte en víctima.

Esta misma carga de violencia fue la que hizo que muchos jóvenes, cansados de la estigmatización quisieran transformar su barrio. Felipe Andrés Ayala realizó en 2016 un documental titulado *Somos Realidad*⁵⁸ cuyo contenido aborda la historia de 5 habitantes de la localidad. El tema central es la historia de un niño que debe ir a estudiar al Colegio la Belleza y cuya motivación del día es la lectura de una crónica. Esta historia es un pretexto para darle voz a los otros personajes. Tres raperos y una bailarina que tejen a través de sus discursos una visión de mundo sobre su existencia en el territorio.

Particularmente el Poeta, como se hace llamar uno de los entrevistados, construye su relato alrededor del arte como forma de resistencia. Señala que, pese a los niveles de violencia, los barrios de la localidad de San Cristóbal están habitados por personas trabajadoras y creativas, que, debido al estigma social, no han sido visibilizadas. El Poeta, por ejemplo, encontró en el Rap y el Grafiti una forma de expresión no solamente individual sino también social y pedagógica. De la misma manera, la Reina Africana, otra de las protagonistas del documental, ha construido en la localidad procesos artísticos, culturales y pedagógicos con la comunidad.

En efecto *Somos Realidad* es un documento que muestra ese elemento no visible por los medios de comunicación y que tiene que ver con el talento de la comunidad. El trabajo que se hace desde lo artístico disminuye el riesgo de interpretar los barrios como escenarios de violencia y destrucción. La memoria entonces, sin dejar de ser una memoria crítica deberá apuntar también a la visibilización y reconstrucción de una historia del “bien decir”, que resalte los factores culturales ambientales que atraviesan esta localidad. Su aporte resulta esencial porque es una manera de contar la historia desde los sujetos anónimos como lo señaló Benjamin. Este es apenas un avance, un ejemplo de nuestro propósito final, que es interpretar la historia y la memoria a través de subjetividades y experiencias, de la UPZ 51 de la Localidad San Cristóbal, Bogotá, Colombia.

⁵⁷ Crónicas de la Belleza (inédito)

⁵⁸ Felipe Andrés Ayala. *Somos Realidad*. Documental (2016) <https://www.youtube.com/watch?v=Sjg3RFXV8f8>

¿Hacia dónde va el pasado?

Investigaciones para construir el futuro

Antoni Santisteban, Mariona Massip, Gustavo González-Valencia,

Neus González-Monfort, Jordi Castellví, Marina Casadellà

antoni.santisteban@uab.cat

Grupo GREDICS⁵⁹ de la UAB

Resumen – Abstract

El grupo GREDICS tiene una larga trayectoria de investigación en temáticas de memoria y de conciencia histórica. En primer lugar, ha promocionado investigaciones sobre la formación del pensamiento histórico, para comprender qué es la memoria histórica y qué diferencia existe entre memoria y conciencia histórica. En segundo lugar, investigaciones sobre cuestiones socialmente vivas, en especial sobre conflictos internos y externos en diferentes países, pero también de otros temas controvertidos. En tercer lugar, estudios sobre la invisibilización de personas y minorías en el estudio de la historia, como en el caso de los pueblos originarios de Latinoamérica, pero también reivindicando otro tipo de relato que contemple la perspectiva de género en la educación histórica. En todo caso, todas estas investigaciones han estado siempre relacionadas con la educación para una ciudadanía crítica y participativa, para una educación para la paz y la justicia social.

Palabras clave – Key words: Pensamiento Histórico, Cuestiones Socialmente Vivas, Invisibilización, Conciencia Histórica.

⁵⁹ Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, grupo de investigación reconocido por la agencia catalana de calidad universitaria AQU (2017SGR1600) <https://webs.uab.cat/gredics/>

Introducción

En el campo de la didáctica de las ciencias sociales en los últimos 20 años se han presentado 70 tesis doctorales en la Universidad Autónoma de Barcelona⁶⁰. Investigaciones dentro de un programa de doctorado donde el grupo de investigación GREDICS ha tenido un papel fundamental. Las temáticas relacionadas con la memoria histórica han estado muy representadas en todas estas investigaciones desde diferentes perspectivas. La finalidad última del grupo ha sido siempre promover una investigación para mejorar la educación histórica, tanto en las aulas de primaria y secundaria, como en la formación del profesorado.

A continuación, esbozamos tres grandes campos de investigación que hemos abordado a lo largo de estos años, convencidos que eran las necesidades más urgentes de una enseñanza de la historia que recupera el pasado para construir el futuro:

1. Pensamiento histórico, memoria y conciencia histórica.
2. Las cuestiones socialmente vivas.
3. La invisibilización de personas, identidades y grupos en la enseñanza de la historia.

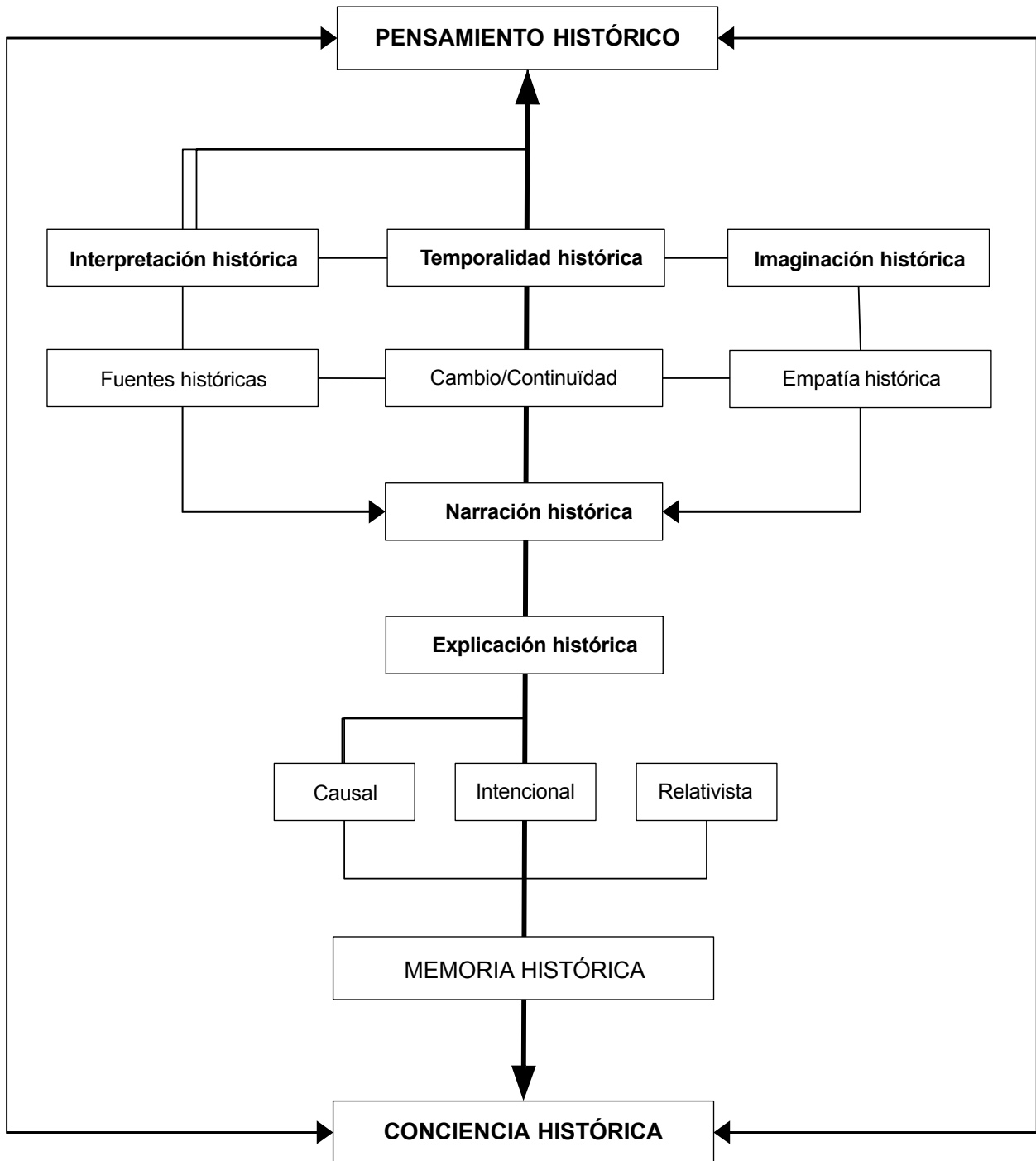
1. Pensamiento histórico, memoria y conciencia histórica

Comprender el significado de la memoria histórica requiere la formación de las competencias de pensamiento histórico, competencias para la interpretación de las fuentes históricas, la imaginación histórica y la temporalidad. El círculo se cierra con la construcción de la narración histórica en forma de explicación causal, intencional y relativista. El objetivo final de la formación del pensamiento histórico debe ser el desarrollo de la conciencia histórica, para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro (Rüsen, 2001). En la reivindicación de la memoria histórica y en el desarrollo de una conciencia histórica se sintetizan todas las competencias del pensamiento histórico (Seixas, 2004; Rüsen, 2004).

La memoria y la conciencia histórica son conceptos de la misma naturaleza (Laville, 2003), pero mientras la memoria histórica es reivindicación del pasado, la conciencia histórica se orienta al futuro. Para Rüsen (2007), la conciencia histórica rescata el pasado para analizar cómo pensar el futuro. La memoria es el ejemplo o la lección moral, mientras que la conciencia histórica es el análisis de las posibilidades, la evaluación de los cambios sociales, de las rupturas y continuidades (Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban, 2010, 2017).

A lo largo de los últimos 20 años el grupo GREDICS ha generado investigaciones sobre el pensamiento histórico, la memoria y la conciencia histórica, investigaciones sobre el pensamiento histórico en la educación primaria (Soria, 2014) o en la formación del profesorado (Coudannes, 2013; Chávez, 2021), sobre conceptos temporales, como el cambio y la continuidad (Pons, 2007), la temporalidad y la educación para el futuro (Anguera, 2012), la contemporaneidad (Llusà, 2015). Y sobre cuestiones relacionadas con la narración y la conciencia histórica (Henríquez, 2005), los relatos históricos del alumnado de educación secundaria (Grau, 2014) o la empatía histórica en educación primaria (Yuste, 2017).

⁶⁰ <https://www.uab.cat/web/investigacion/didactica-de-las-ciencias-sociales-1257492482459.html>



Una línea de investigación muy importante ha sido la que establece las relaciones entre el estudio del pasado y el presente, fundamental en la educación histórica. Este es el objetivo de la tesis doctoral de Muñoz Reyes (2016), a partir de la indagación con el alumnado de educación secundaria y su profesorado. En una línea parecida se ha investigado sobre el papel que juega la historia del presente reciente, por ejemplo, en el contexto argentino con profesorado en activo: ¿por qué enseña o por qué no enseña la historia reciente? (González-Amorena, 2008). Y también con profesorado durante su formación y después de un año ejerciendo como docentes (Jara, 2010). En los dos casos se visualizan una serie de obstáculos evidentes que dificultan tratar temáticas en la clase relacionadas con la dictadura u otros conflictos o situaciones de crisis.

En una de las investigaciones se indagó sobre cómo el alumnado de secundaria chileno, de centros escolares de la frontera sur del país, interpretaba las fuentes históricas relativas al conflicto fronterizo entre Chile y Argentina (Godoy, 2018). Se aplicó el modelo de literacidad crítica creado por el grupo (Santisteban y González-Monfort 2019a) a las fuentes históricas en relación con este problema histórico. La investigación demostró la importancia de este tipo de trabajos, para despertar en el alumnado su interés por la historia y desarrollar sus capacidades para interpretar y narrar la historia.

Una de las últimas tesis doctorales defendidas en la UAB ha sido la de Meneses (2020) donde se indaga sobre la trascendencia del concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, a partir de las posibilidades que nos aportan las actividades de la historia oral con el alumnado de educación secundaria. Esta tesis doctoral muestra la importancia de la experiencia histórica desde diferentes perspectivas: la experiencia como protagonistas de la historia que se está escribiendo, como empatía ante las personas que vivieron el pasado, como aproximación intelectual o emocional a los testimonios del pasado (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019, 2021).

Para Gadamer (1993) el gran hallazgo del siglo XX fue descubrirnos como seres temporales, con conciencia histórica: “La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna” (41). Slaughter (2000) nos propone repensar las relaciones entre las tres categorías temporales, a partir de tres tipos de imágenes. Una imagen con relaciones unidireccionales, es decir, el pasado afecta al presente y éste al futuro. En la segunda, las relaciones son abiertas y los flujos no van solo en una dirección, sino que pasado y futuro se influyen continuamente. Finalmente, nos propone una figura en forma de tejido que representa al presente, confeccionado con los hilos del pasado y del futuro. En esta última figura el pasado y el futuro son reales y perdurables, y el presente es sólo el “aquí y el ahora”.

Queda mucho trabajo por hacer en relación con la formación del pensamiento histórico, para disponer de los instrumentos necesarios para abordar la memoria histórica, por ejemplo, sobre conceptos temporales o competencias para la interpretación, la temporalidad, la empatía o la explicación histórica. El recorrido por el pensamiento histórico en la enseñanza ha de conducirnos, en último término, a desarrollar la conciencia histórica, como la forma más compleja de pensamiento histórico.

2. Las cuestiones socialmente vivas

El trabajo en la escuela a partir de problemas sociales tiene su origen en las propuestas de John Dewey. Este autor defendía una enseñanza basada en problemas reales de las personas, en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en el aprendizaje de la participación democrática. El conocimiento se construye a partir de la experiencia, a partir de las emociones que se generan y del proceso de intentar racionalizar lo que ocurre a nuestro alrededor.

Las ideas de Dewey (2002) generaron dos líneas de trabajo en la escuela en la segunda mitad del siglo XX. Una línea ponía el acento en la metodología y se basaba en la definición de una serie de estrategias: es lo que denominó como "enfoque por problemas". Otra línea se centraba en los contenidos en enseñar y defendía que los problemas y conflictos debían ser la columna vertebral del currículo escolar, en general, y de los estudios sociales, en particular. Estas dos líneas no han dejado de coexistir y se mantienen en la actualidad, dando respuestas distintas a los procesos de innovación que se están produciendo en las escuelas (Santisteban, 2019).

En todo caso, tanto la metodología como los conocimientos a enseñar en historia y ciencias sociales requieren una revisión en profundidad. Por un lado, hemos de ser capaces de problematizar la realidad que observamos, según De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) para:

- dar sentido a lo que se aprende y ser un desafío;
- ser un obstáculo identificado, definido, considerado como superable y de lo que el alumnado debe tomar conciencia a través de sus representaciones sociales;
- dar lugar a preguntas entre los estudiantes (que ya no responden sólo a las preguntas del profesor);
- crear una o más rupturas que conduzcan a deconstruir el modelo o modelos explicativos iniciales si son inadecuados o erróneos;
- corresponder a una situación compleja, si es posible vinculada a la realidad, que puede abrirse en distintas respuestas aceptables y en diferentes estrategias utilizables;
- conducir a un conocimiento general (noción, concepto, ley, regla, competencia, saber ser, saber hacer...);
- estar sujeto a uno o más momentos de metacognición (análisis a posteriori sobre cómo se vivieron las actividades y el conocimiento que ha podido ser integrado).

Por otro lado, desde la teoría crítica aplicada a los estudios sociales, los contenidos a enseñar son los problemas sociales relevantes o temas controvertidos, según la tradición más anglosajona (Evans & Saxe, 1996; Evans, 2021; Hess, 2009) o cuestiones socialmente vivas, según las propuestas más actuales surgidas del contexto francófono (Legardez, 2004; Pagès y Santisteban, 2011). Las dos tendencias tienen su fundamento en la teoría crítica y reivindican que los temas sociales vivos y controvertidos sean la columna vertebral del currículo de historia y ciencias sociales.

Las QSV (siglas en francés) tienen raíces históricas, es decir, la memoria histórica juega un papel fundamental. Son cuestiones incómodas, temas latentes de nuestra sociedad, son los contenidos a enseñar. Las QSV mantienen viva la escuela y dan sentido a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Las QSV implican desacuerdos que obligan a trabajar a partir de la argumentación y el debate, por tanto, un excelente instrumento para formar el pensamiento crítico. Es fundamental que el alumnado perciba que puede expresar sus puntos de vista con libertad y que debe aprender a escuchar otras opiniones.

Las investigaciones del GREDICS con relación a los problemas sociales relevantes, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas, han sido una constante de sus estudios. El conflicto en diferentes países latinoamericanos ha dado lugar a estudios que buscaban aportar conocimiento a una educación para la convivencia pacífica. Así se ha investigado, en especial, sobre la enseñanza sobre el conflicto colombiano a la educación primaria y secundaria (Aponte, 2022; Ríos, 2017; Ramos, 2017; Jiménez Becerra, 2018), pero también sobre la enseñanza del conflicto interno reciente del Perú (Valle, 2017) o sobre la guerra del Pacífico a Chile y el conflicto permanente que lo enfrenta desde entonces con Perú y Bolivia (Rivera, 2016).

Otras cuestiones socialmente vivas que se han investigado desde las representaciones sociales del alumnado, del profesorado o en la formación inicial docente han sido, por ejemplo, el estudio de la crisis económica (Olmos, 2017; Andreu, 2021), la construcción de contrarelatos frente a los relatos del odio hacia minorías culturales (Izquierdo, 2019), la libertad de expresión como tema controvertido en la sociedad actual (Gómez Saldivia, 2021) o la deshumanización de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Massip, 2022), entre otras.

3. La invisibilización de personas, identidades y grupos en la enseñanza de la historia

La enseñanza de las ciencias sociales ha invisibilizado durante mucho tiempo a personas, identidades o culturas. La reivindicación de una enseñanza de la historia desde la memoria histórica debe revisar el relato histórico que oculta o margina a la mayor parte de la humanidad: mujeres, niños y niñas, identidades de género, personas con discapacidades, ancianos y ancianas, culturas minoritarias, personas desplazadas, pobres u otras personas en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social.

Una nueva enseñanza de la historia debe visibilizar a todas las personas y grupos humanos, del pasado y del presente. Todos somos ciudadanos y ciudadanas en cualquier lugar del mundo, con derechos y deberes morales. Y no tenemos solo una identidad, sino diversas identidades que nos definen en cada caso según el origen, territorio, cultura, creencias, género, etc. (Santisteban y González-Monfort, 2019b). La recuperación de la memoria histórica no es una nota al pie de página ni nuevos apartados en un nuevo libro, sino un nuevo relato histórico que incluya desde el inicio a todas las personas protagonistas de la historia.

En esta línea, se han presentado en la UAB diversas tesis doctorales que han abordado, por ejemplo, este nuevo relato de la historia y los estudios sociales desde la perspectiva de género (Marolla, 2016; Ortega, 2017; Muzzi, 2021; Rausell, 2021), asociado cada vez más a una perspectiva decolonial (Massip, 2022). En un sentido parecido, la investigación de Pinochet (2015) indagó sobre la invisibilización de niñas y niños en la enseñanza de la historia.

Otra línea de investigación esencial en nuestros estudios ha sido la invisibilización de las minorías étnicas, en especial, de los pueblos originarios de Latinoamérica o afrodescendientes. Cubillos (2016) presentó una investigación sobre el conocimiento territorial ancestral de las comunidades mapuches, su enseñanza y sus dificultades. Y Cartes (2021) ha trabajado sobre la enseñanza de la periodización histórica en contextos de diversidad étnica, con especial atención a la cosmovisión mapuche. En las dos investigaciones anteriores se hacen propuestas imprescindibles para el tratamiento del tiempo y el espacio desde la interculturalidad crítica.

Desde una perspectiva más general, Sanhueza (2021) ha investigado en profundidad sobre la invisibilización de estos pueblos originarios. Ha intentado comprender por qué y cómo se produce esta marginación de los conocimientos ancestrales en la enseñanza de la historia, analizando a los protagonistas y responsables educativos, y triangulando todos los resultados para comprender los obstáculos, pero también las expectativas y posibilidades de cambio. Esta investigación, además, se llevó a cabo en Chile y Argentina.

En pocos días se presentará en la UAB una investigación sobre aymaras y afrodescendientes en la enseñanza de las ciencias sociales en el Norte Grande de Chile (Naancuante, 2022), teniendo en cuenta los esfuerzos de reconocimiento del estado chileno, pero sin ignorar los procesos históricos de exclusión social a los cuales se han enfrentado hasta ahora estos grupos y que siguen actuando como factores de discriminación para indígenas y afrodescendientes. En la tesis se da voz a todos los y las protagonistas, docentes, estudiantes, líderes de las comunidades que se investigan. Las conclusiones muestran situaciones diversas y también diversas maneras de entender la defensa de los derechos. Las personas tanto indígenas como afrodescendientes se mueven entre el deseo de integrarse y la lucha por reivindicar una educación que recoja su historia y su cultura.

Nota final

La investigación sobre la enseñanza de la historia o la propia educación histórica no son neutrales. Como afirma Freire (1978) tenemos la opción de adaptarnos al sistema o de procurar cambiarlo. Nosotros tenemos la firme convicción que la enseñanza de la historia puede ser una herramienta de transformación social. Las investigaciones que hemos ayudado a desarrollar sobre el pensamiento histórico, las cuestiones socialmente vivas o la visibilización de personas y grupos, pretenden desarrollar la conciencia histórica como conciencia crítica ciudadana. Nuestras investigaciones pretenden resolver problemas de la práctica de enseñar ciencias sociales y procuramos que aporten ideas y materiales que puedan llegar a las aulas⁶¹. En último término, la memoria histórica nos orienta para saber hacia dónde va el pasado (Cruz, 2002) y decidir así hacia dónde queremos que vaya nuestro futuro.

Referencias

- Andreu, M. (2021). *Explica'm un relat i et diré què penses. La formació del pensament crític de l'alumnat de quart d'ESO*. Tesis Doctoral. UAB.
- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària*. Tesis Doctoral. UAB.
- Aponte, C.Y. (2022). *Educación para la paz en el contexto del conflicto armado colombiano. Concepción de los docentes en la ciudad de Bogotá*. Tesis Doctoral. UAB.
- Cartes, D. (2021). *Las representaciones de la enseñanza y aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión Mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile*. Tesis Doctoral. UAB.
- Chávez, C.A. (2021). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente*. Tesis Doctoral. UAB.
- Coudannes, M. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. UAB.
- Cruz, M. (ed.) (2002): *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Cubillos, F. (2016). *Conocimiento ancestral de las comunidades mapuche bafkeh del aija rewe fzyv bewfv mapu mew. Atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio mapuche bafkehce del llac budi*. Tesis Doctoral. UAB.
- De Vecchis, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Paris: Hachette.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós [edición original de 1910].
- Evans, R. W. (ed.) (2021). *Handbook on Teaching Social Issues*. 2nd edition. Information Age Publishing.

⁶¹ Muchos de los materiales producto de nuestras investigaciones se pueden encontrar en el DDD Depósito Digital de la UAB: <https://ddd.uab.cat/collection/gredics>

- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- Freire, P. (1978): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1993): *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Godoy, F. (2018). Interpretació de fonts històriques i desenvolupament de la literacitat crítica en estudiants xilens d'educació secundària Tesis Doctoral. UAB.
- Gómez Saldivia, P. (2021). Formar al profesorado en educación para la ciudadanía a partir de problemas sociales relevantes. Un estudio de caso con el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales sobre la libertad de expresión. Tesis Doctoral. UAB.
- González-Amorena, M.P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. UAB.
- González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar. Ballbé, M., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp.91-103). Servei de Publicacions de la UAB / GREDICS.
- Grau, F. (2014). Els relats històrics en les aules de secundària. Un cas d'investigació-acció. Tesis Doctoral. UAB.
- Henríquez, R. (2005). El aprendizaje de la explicación y la comprensión histórica: La construcción narrativa del pasado y la conciencia histórica de los alumnos inmigrantes en Cataluña. Tesis Doctoral. UAB.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Izquierdo, A. (2019). Contrarelats de l'odi a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials. Una recerca interpretativa i crítica a l'Educació Secundària. Tesis Doctoral. UAB.
- Jara, M.A. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis Doctoral. UAB.
- Jiménez Becerra, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria*. Tesis Doctoral. UAB.
- Laville, C. (2003). Pour une education historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?, en Tutiaux-Guillon, N. (Coord.). *Identités, mémoires, conscience historique* (pp.13-26). Saint Étienne: Publications de l'Université Sint Étienne.
- Legardez A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, 149, 19-27.
- Llusà, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte de contemporaneïtat a la ESO*. Tesis Doctoral. UAB.
- Marolla, J. (2016). *La inclusió de les dones en l'ensenyament de la història i les ciències socials. Estudi col·lectiu de casos en les aules xilenes sobre les seves possibilitats i limitacions*. Tesis Doctoral. UAB.

- Massip, M. (2022). *La Humanització de la Història Escolar: Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat*. Tesis Doctoral. UAB.
- Meneses, B. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Tesis Doctoral. UAB.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, 10, 257-286. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009>
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). La "experiencia histórica" del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, 20, 309-343. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- Muñoz Reyes, E. (2016). *Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia*. Tesis Doctoral. UAB.
- Muzzi, S. (2021). *El lloc de les dones a l'ensenyament de la història a Itàlia. Estudi de cas múltiple. Una recerca sobre el problema de la formació del professorat*. Tesis Doctoral. UAB.
- Nancuante, V.A. (2022). *Aymaras y afrodescendientes en la enseñanza de las ciencias sociales en el Norte Grande de Chile*. Tesis Doctoral. UAB.
- Olmos, R. (2017). *La crisi econòmica a l'aula: Les representacions socials dels nois i noies i les seues perspectives de futur*. Tesis Doctoral. UAB.
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria*. Tesis Doctoral. UAB.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. Jara, M. A. (comp.): *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Río Negro: Educo.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives a l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB. <https://ddd.uab.cat/record/197111>
- Pinochet, S. (2015). *Profesor, profesora ¿por qué los niños y niñas no están en la historia? concepciones del profesorado y alumnado sobre la historia de la infancia*. Tesis Doctoral. UAB.
- Pons, M. (2007). *Canvi i continuïtat: conceptes clau en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària obligatòria*. Tesis Doctoral. UAB.
- Ramos, J.C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. Tesis Doctoral. UAB.
- Raussell, H. (2021). *Género y formación de profesorado. Un estudio de caso en el máster de profesorado de educación secundaria de la Universidad de Valencia*. Tesis Doctoral. UAB.
- Rios, S.M. (2017). *La imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. Tesis Doctoral. UAB.

- Rivera, P. (2016). *La enseñanza de la guerra de 1879 en la región de Tarapacá*. Tesis Doctoral. UAB.
- Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*, Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Rüsen, J. (2004). *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development*. Seixas, P. (ed.): *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. Cajani, L. (ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7, CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.
- Sanhueza, A. (2021). *La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales en Chile y en Argentina. Un análisis desde la Teoría Fundamentada*. Tesis Doctoral. UAB.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019a). Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar. Ballbé, M., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (eds.). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història* (pp.91-103). Servei de Publicacions de la UAB / GREDICS. <https://ddd.uab.cat/record/220367>
- Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019b). Education for Citizenship and Identities. Pineda- Alfonso, J.A., De Alba-Fernández, N. & Navarro-Medina, E. (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.551-567). Hershey PA, USA: IGI Global. <https://ddd.uab.cat/record/196202?ln=ca>
- Seixas, P. (ed.) (2004): *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press. Slaughter, R. (2000). *Futures concepts and powerful ideas*. Melbourne: Futures StudyCentre
- Soria, G.M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: Estudio de casos a*
- Valle, A. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica*. Tesis Doctoral. UAB.
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Tesis Doctoral. UAB.

Enseñar la Historia en el siglo XXI: una propuesta para la formación docente

José Luis Flores Pomar (IES Río Gállego, Zaragoza), Gustavo Alares López, (Universitat Oberta de Catalunya, IES Virgen del Pilar, Zaragoza)

Resumen - Abstract

La formación permanente del profesorado -particularmente de Geografía e Historia- es un elemento importante a la hora de fomentar la excelencia en el ámbito educativo. Sin embargo, como docentes detectamos un distanciamiento entre el mundo académico universitario y su plasmación en la Enseñanza Secundaria y Bachillerato, particularmente sobre pasados conflictivos y traumáticos. Con la intención de contribuir a la superación de esta carencia, en el verano de 2021 iniciamos los cursos “Enseñar la Historia del siglo XX” en el contexto de los cursos extraordinarios de la Universidad de Zaragoza, habiendo celebrado una segunda edición en 2022. Dedicados a diversos temas de interés (violencia política, uso político del pasado, mujer y feminismo, etc.), esta iniciativa pretende generar un espacio de intercambio de ideas respecto a nuevas corrientes historiográficas, actualización de contenidos y atractivos recursos didácticos que dinamicen la ciencia histórica en las aulas.

Palabras clave - Key words: Formación docente, Historia contemporánea, fascismo, género / Teaching training, Contemporary History, Fascism, Gender

Enseñar la Historia en el siglo XXI: una propuesta para la formación docente

Entre las diferentes funciones que asume la actual escuela se encuentra la transmisión de conocimientos, hábitos y valores para la construcción personal de los ciudadanos del siglo XXI. Y del mismo modo, la escuela asume (o debería asumir), la función de educar históricamente, de fomentar un pensamiento histórico racional y crítico. No obstante, la escuela no es el único agente de socialización del pasado. Ni siquiera la historiografía profesional. En la actualidad, una pléyade de agentes, instituciones y canales participan de la construcción y difusión del pasado. Lo cierto es que en la configuración de una determinada conciencia histórica se congregan numerosos elementos, también las memorias familiares y las experiencias vitales. En cualquier caso, y aunque con las limitaciones aludidas, la escuela sigue siendo un componente muy relevante en la educación histórica.

Convertida la historia en campo de batalla, en España parece todavía difícil alcanzar un consenso político sobre el pasado. El peso de los relatos históricos del franquismo o la persistencia de diversos mitos históricos nacionalistas ha favorecido que amplios sectores de la sociedad evidencien una limitada capacidad crítica y muestren una predisposición casi natural hacia la asunción de relatos simplistas de alto contenido emocional e identitario, ya sean referidos a la “Reconquista”, la “España imperial” o la guerra civil.

En este contexto de auge del revisionismo historiográfico convendría que la escuela contribuyera a que el alumnado tuviera recursos suficientes para discriminar los discursos falaces de los veraces. Esta capacidad crítica de la enseñanza de la historia se encuentra condicionada por múltiples factores, muchos de ellos ajenos a la propia institución escolar. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la formación historiográfica de los docentes sería un elemento importante en esta educación histórico-cívica: un conocimiento actualizado de los principales debates y perspectivas historiográficas y una vinculación a la producción historiográfica reciente redundaría en unas mayores capacidades docente. En definitiva, creemos conveniente una mayor formación docente en los contenidos didácticos propios de las asignaturas de Historia. Sin embargo, en muchas ocasiones la formación docente se orienta hacia otros ámbitos como las nuevas tecnologías o la pedagogía. Al mismo tiempo, podremos convenir que se advierte un distanciamiento entre el mundo académico universitario y la docencia en Secundaria y Bachillerato, particularmente en lo referente al análisis de los pasados conflictivos y traumáticos. Las inercias institucionales, el continuismo y desactualización de muchos manuales escolares o los limitados recursos de la escuela (también a la hora de facilitar la formación de los docentes) serían, a nuestro juicio, algunos de los factores que limitarían una deseable relación de intercambio más fluida entre la historiografía profesional y el mundo de la docencia.

Enseñar la Historia del siglo XX. Enseñar la Historia en el siglo XXI

Con la intención de contribuir a la superación de estas carencias, en el verano de 2021 iniciamos los cursos “Enseñar la Historia del siglo XX” en el contexto de los Cursos Extraordinarios de la Universidad de Zaragoza. Las jornadas estuvieron encaminadas a dar respuestas a una serie de cuestiones que percibíamos en nuestro día a día como docentes de enseñanza secundaria y bachillerato: currículums desfasados, planteamientos historiográficos caducos, contenidos

desactualizados, metodologías anticuadas... Por estos motivos, bajo el título “Enseñar la Historia en el siglo XX” diseñamos una serie de ponencias que intentaron servir de herramienta de enlace entre el trabajo que se realiza a nivel universitario y el día a día de la enseñanza-aprendizaje de la ciencia histórica en las aulas de Secundaria.

Partiendo de estas premisas, buscamos reflexionar sobre la utilización del pasado y su divulgación en el ámbito educativo a través de la actualización de contenidos con especialistas de primer orden en cada una de las temáticas planteadas. Además, el curso se planteó como un espacio de intercambio con un importante carácter práctico, permitiendo la presentación de herramientas y estrategias que facilitasen la transmisión de los conocimientos históricos en el aula. Por ello, cada uno de los y las ponentes incluyeron un apartado práctico en el que ofrecieron materiales (documentos, textos, fuentes, materiales audiovisuales, etc.), susceptibles de ser aplicados en el aula. Estos materiales se incluyeron en un dossier que se difundió entre los participantes del curso, en su gran mayoría docentes de enseñanzas medias.

En resumen, los objetivos de los cursos serían los siguientes:

- Ofrecer de una manera sintética una actualización de contenidos sobre las materias analizadas.
- Establecer una panorámica sobre las perspectivas historiográficas más recientes de los diferentes temas abordados.
- Abordar la implementación de nuevas temáticas en el contexto de la nueva normativa curricular actual.
- Ofrecer pautas y planteamientos metodológicos de aplicación en el aula.
- Proporcionar una serie de recursos (documentos y textos históricos, contenidos audiovisuales, contenidos digitales) que permitan conocer de modo práctico lo apuntado en los objetivos anteriores, y que puedan ser aplicados como herramientas útiles en el trabajo en el aula con el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato.

Enseñar la Historia del siglo XX (Cursos Extraordinario de la Universidad de Zaragoza, 2021)

Bajo los objetivos señalados, el curso celebrado en el verano de 2021 tuvo como uno de sus referentes temáticos el análisis del fascismo y sus relatos históricos. La coyuntura política, con el ascenso de la extrema derecha tanto a nivel nacional como internacional, demandaba una reflexión histórica sobre el fenómeno del fascismo que ofreciera herramientas a los docentes.

En este sentido, contamos con una serie de expertos universitarios de reconocido prestigio, junto a historiadores y docentes de Secundaria, favoreciendo ese intercambio entre el ámbito académico y el docente. En este sentido, Eduardo González Calleja, catedrático de la Universidad Carlos III de Madrid, ofreció una ponencia sobre el fenómeno de la violencia política; Ismael Saz, catedrático de la Universidad de Valencia y uno de los más prolíficos historiadores del fascismo ofreció la ponencia “Explicar el fascismo. Perspectivas para un enfoque docente”; y, finalmente, Gustavo Alares, doctor en Historia y docente ofreció una ponencia sobre los mitos históricos del franquismo y su proyección en la sociedad actual. Del mismo modo, Maximiliano Fuentes Codera, profesor de la Universidad de Gerona, dedicó su sesión a compartir las más recientes perspectivas historiográficas sobre la I Guerra Mundial.

Por su parte, Laura Vicente Villanueva, doctora en Historia y docente en el IES Manuel de Cabanyes de Vilanova i la Geltrú, ofreció una sesión en la que reflexionó y ofreció herramientas

prácticas para la introducción de la perspectiva de género en la docencia en Secundaria. No en vano, a mediados de los noventa, Laura Vicente puso en marcha la asignatura “Historia y mujeres” en el ámbito educativo catalán.

Por otro lado, Juan Carlos Colomer, investigador y docente de la Universidad de Valencia dedicó su sesión al cuestionamiento del uso de dispositivos tecnológicos en las aulas estableciendo una serie de buenas prácticas para el uso de las TICs. Del mismo modo, el profesor Colomer proporcionó diversas herramientas prácticas para el uso de las TICs en el ámbito de los estudios históricos.

Por último, y atendiendo a la necesidad de presentar herramientas docentes para la enseñanza de los pasados traumáticos, María José Solanas y José Luis Flores -ambos historiadores y docentes-, presentaron dos Unidades Didácticas sobre el exilio republicano de 1939 (una para 4º de ESO y otra para 1º de Bachillerato) producto de un encargo del Ministerio de Educación.

El curso contó con cincuenta matriculados (el máximo por las restricciones de la pandemia) y con un alto grado de satisfacción por parte de los asistentes.



C CURSOS EXTRAORDINARIOS
EX
2021

CURSOS DE VERANO

JACA
1927 • 2021

Enseñar la historia del siglo XX
Nuevas perspectivas historiográficas y didáctica de la Historia
Jaca, 7, 8 y 9 de julio de 2021



Más información en:
<https://cursosextraordinarios.unizar.es/curso/2021/ensenar-la-historia-del-siglo-xx-nuevas-perspectivas-y-didactica-de-la-historia>
jacacursoverano@gmail.com



Universidad Zaragoza

Enseñar la Historia en el siglo XXI. (2022)

Después de la buena acogida que había tenido el curso “Enseñar la Historia del siglo XX”, en el verano del 2022 nos planteamos la realización de unas nuevas jornadas que, aunque con diferentes líneas de actuación, mantuvieran la idiosincrasia del anterior curso. Es decir, ofrecieran novedosos debates historiográficos con el ánimo de poder incorporarlos al día a día de la praxis docente en Secundaria y Bachillerato. En esta ocasión creímos oportuno dedicar uno de los ejes temáticos al denominado “Imperio español” y el uso y abuso del concepto y el período histórico desde los ámbitos político y mediático. Del mismo modo, incluimos varias sesiones al análisis del ascenso de movimientos de extrema derecha, favorecido por un crecimiento espectacular de las redes sociales y el surgimiento de las conocidas como fake news, elementos de desinformación que han sido utilizados precisamente por estos grupos posfascistas para reavivar debates en la sociedad -esas “guerras culturales”-, que poco tiempo atrás parecían más que superados. Al igual que el curso anterior, introducimos una ponencia relativa al movimiento feminista en España y a la reflexión sobre cómo introducir en el aula perspectivas de género y la propia Historia de las mujeres, un aspecto que aparece como un elemento fundamental en los nuevos currículos. Otro de los objetivos en el planteamiento de estas jornadas fue el de reflexionar y proporcionar a los asistentes nuevas metodologías didácticas, que en esta ocasión se iban a centrar en el uso de la novela gráfica como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Por último, y a modo de presentación del curso, se estableció una sesión de análisis de la nueva Ley de Educación (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

Centrándonos en la estructura interna del curso, en la primera sesión se planteaba una conferencia impartida por el doctor Gustavo Alares López -docente en el Instituto de Enseñanza Secundaria “Virgen del Pilar” y en la Universitat Oberta de Catalunya-, en la que se repasaban los contenidos de Secundaria y Bachillerato a través del análisis de los nuevos decretos ordenadores de los currículos en Secundaria y Bachillerato (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo y Real Decreto 243/2022, de 5 de abril), haciendo especial hincapié en el compromiso cívico que debería de tener la materia fundamentalmente en la transmisión de valores democráticos a las nuevas generaciones, y la conformación de políticas de memoria y lugares de memoria que rememoren los llamados “pasados traumáticos”.

La segunda sesión consistió en una ponencia del investigador de la Universidad de Zaragoza Eduardo Acerete que, bajo el título “Volverán banderas victoriosas. El revisionismo modernista: entre el Historicismo y la Filosofía (nacionalista) de la Historia”, proponía una genealogía del origen y desarrollo del concepto “imperio” desde las posiciones de Santiago Montero -uno de los ideólogos del concepto durante el franquismo-, así como su presencia y persistencia en los planteamientos filosóficos de Gustavo Bueno y, por último, en las obras de María Elvira Roca Barea.

Domingo Centenero de Arce, doctor en Historia y profesor de Educación Secundaria en el Departamento de Educación de la Comunidad de Murcia, diseñó una charla en torno a los usos políticos de la “idea de imperio”, confrontando estas interpretaciones -en muchos casos ahistóricas-, con las actuales perspectivas teóricas tejidas desde la actual historia profesional.

La ponencia de Steven Forti, profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona y del Instituto de Historia Contemporánea de la Universidade Nova de Lisboa, pretendía analizar el ascenso de la extrema derecha política en diferentes lugares de Europa y América, apoyándose en diversos conceptos como “extrema derecha 2.0” o “democracia iliberal”.

En otro registro, Enrique Norberto Vallespín, pedagogo y profesor de Educación Secundaria en el IES Cabañas (La Almunia de Doña Godina, Zaragoza), se planteaba una síntesis de los recursos que ofrece la novela gráfica para trabajar diferentes contenidos. Bajo el título: “Utilización didáctica de la novela gráfica en las aulas de ESO y Bachillerato. Del Imperialismo a la Descolonización”, se pretendía hacer un repaso de todos los materiales disponibles para el estudio de ese intervalo cronológico a través del estudio y análisis de diversas novelas gráficas, posibilitando innumerables y atractivas alternativas para la praxis docente en el aula.

Al igual que el curso pasado, consideramos relevante mantener el interés por la cuestión de género. En este sentido, Sescún Marías, doctora en Historia y profesora de Educación Secundaria IES Hermanos Argensola (Barbastro), elaboró una ponencia referida al protagonismo de las mujeres en la historia, muchas veces oscurecido por el carácter patriarcal de la sociedad. Del mismo modo, la ponencia se refirió a las conquistas de los derechos de las mujeres y a la aparición de movimientos feministas en la España contemporánea, proponiendo actividades y herramientas para su enseñanza en las aulas.

Por último, y para cerrar el curso, contábamos con Juan Carlos Colomer, profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Su ponencia, bajo el título “Entre la "infoxicación" y las fake-news: el revisionismo de la narrativa de nación en la red y su efecto en las aulas”, pretendía ofrecer una retrospectiva del uso de las redes sociales en la construcción cultural de una “nueva” idea de nación española, y cómo la desinformación intencionada y estructurada a través de *bots* está teniendo un impacto notable en las nuevas generaciones. La difusión de *fakes news* históricas junto a interpretaciones sesgadas y falaces constituye un importante desafío para el colectivo docente, sobre todo a la hora de abordar los pasados traumáticos de la historia española reciente.

Lamentablemente esta segunda edición no pudo celebrarse por razones ajenas a los coordinadores, pero la intención es ofrecer el curso en los próximos meses y dotarlo de la debida continuidad.

La experiencia de los cursos nos ha demostrado que entre el profesorado de Secundaria existe una demanda de formación especializada en historia que permita afrontar algunos de los desafíos de la enseñanza. La aparición de los nuevos currículums en Educación Secundaria y Bachillerato emanados de LOMLOE supone nuevos desafíos, ya que la transversalidad temática que plantean estos currículums, unidos a la flexibilidad que otorgan al profesorado a la hora de establecer las temáticas y las metodologías en el aula, hacen que resulten muy útiles los diversos aspectos que se trabajaron en las diferentes sesiones del curso. Lo cierto es que, uno de los objetivos más valorados de los cursos ha sido el de ofrecer una actualización de contenidos sobre ámbitos historiográficos específicos y, al mismo tiempo, proporcionar a los asistentes herramientas y enfoques de aplicación práctica en el aula. Esperamos poder seguir trabajando en esta línea.

CURSOS EXTRAORDINARIOS X 2022



Enseñar la historia
en el siglo XXI:

Nuevas perspectivas y
didáctica de la Historia

Jaca (Huesca)

6, 7 y 8 de julio de 2022



Consulta la información y el
programa en el QR o en la web de
los Cursos Extraordinarios de la
Universidad de Zaragoza

<https://cursosextraordinarios.unizar.es/curso/2022/enseñar-la-historia-en-el-siglo-xxi-nuevas-perspectivas-y-didactica-de-la-historia>

Con el patrocinio



Vicerrectorado de
Cultura y Proyección Social
Universidad Zaragoza

Eran como sombras deslizándose de ninguna parte a ninguna parte. La desbandá en las aulas

José María García-Consuegra Flores, Juan de Dios Jaldo Sánchez, Lara García Bello, Paola Ingrid Vergano Villodres, Gregorio Santiago Díaz, M^a Victoria Peinado Espinosa

Resumen – Abstract

La presente comunicación expone el proceso y resultados del trabajo de investigación y divulgación que sobre *La Desbandá* ha llevado a cabo por el alumnado de 3º de la ESO del IES Montes Orientales (Iznalloz, Granada).

Un proyecto de investigación y divulgación organizado por el Departamento de Geografía e Historia en el marco del aniversario y actos de conmemoración anual de tan luctuoso crimen a lo largo del mes de febrero, pensado y protagonizado por y para el alumnado del referido nivel educativo y dentro de la materia de Ciudadanía. Posteriormente se añadió el alumnado del primer curso de Formación Profesional Básica de Automoción. El objetivo era, entre otros, el de hacer visible entre la comunidad educativa este crimen de guerra tan desconocido aún hoy día, enmarcándolo y contextualizándolo dentro de un fenómeno global y de rabiosa actualidad: el de los exilios forzados, los refugiados de guerra y los crímenes de lesa humanidad, que en nuestro caso español todavía siguen olvidados e impunes.

Palabras clave – Key words: *La Desbandá*; Refugiados; Genocidio; Norman Bethune; Memoria en las aulas.

1. Introducción

A lo largo del mes de febrero, el Departamento de Geografía e Historia del IES Montes Orientales de Iznalloz (Granada) llevó a cabo una actividad en recuerdo y conmemoración de la masacre que tuvo lugar en la carretera de Málaga a Almería en el mes de febrero de 1937. Una carretera, la N-340, que desde entonces fue bautizada popularmente como *la carretera de la muerte*, y que fue cruel escenario de la conocida como *La Desbandá*, *La Huía* o *La Corría*, en referencia a la huída desesperada de una ingente masa de población civil que a finales de enero se habían congregado en la capital malagueña procedentes de las sierras de Cádiz, Sevilla y del resto de poblaciones del interior malagueño, huyendo de las sacas que las fuerzas sublevadas y sus partidarios, bajo órdenes del General Queipo de Llano⁶², llevaban a cabo en todos y cada uno de los pueblos y ciudades que encontraban a su paso en su intento de controlar Andalucía occidental. Tal fue esta huída desesperada y despavorida, que en cuestión de pocos días la capital malagueña llegó a triplicar su densidad de población.

2. La Desbandá, una masacre premeditada

Como bien es sabido (o no tanto como el asunto debiera), esta *huía* se produjo el día 6 de febrero de 1936, cuando los ejércitos y arsenales de las tropas golpistas, junto a sus aliados nazifascistas, asomaban ya por las sierras que circundan la ciudad de Málaga, produciéndose los primeros cañonazos sobre la población y tras decretar las autoridades republicanas de la localidad su propia espantá, abriendo de este modo las puertas de la ciudad a los facciosos, que entraron triunfalmente y sin oposición al día siguiente, 7 de febrero⁶³.

Pero el acoso no terminó aquí, como es sabido y cada vez más divulgado. No contentos con la toma de la ciudad y su puerto, y siguiendo las estrictas consignas de *limpieza necesaria* y exterminio para la *regeneración de la Patria* establecidas por los golpistas desde el mismo abril de 1931 (por tanto, mucho antes del golpe de estado y del inicio del conflicto), el acoso y derribo continuó a lo largo de los 200 km de esa carretera, que serpentea encajonada entre el Mar de Alborán y los últimos contrafuertes penibéticos hasta Almería, puerto y núcleo urbano que se mantuvo fiel al legítimo gobierno republicano hasta el final de la contienda. Un acoso y derribo llevado a cabo de forma inmisericorde y, literalmente, por tierra, mar y aire por parte de las tropas, la aviación y la marina nazifascista, legionarios y regulares marroquíes al servicio de la *causa nacional*. Un acoso y derribo con vises de exterminio sobre una población civil indefensa y extenuada, después de meses de huída por caminos, campos y sierras, cargando con lo puesto⁶⁴.

⁶² “El terror de Queipo: las purgas de Andalucía”, Preston, PAUL: *El Holocausto español. Odio y exterminio en la guerra civil y después*, Debate, 2011, pp. 193-252.

⁶³ Fernando ALCALDE RODRÍGUEZ y Juan José AYALA CARBONERO: *Por la libertad del pueblo. Itinerarios por los restos del frente sur de la provincia de Granada*, Asociación 14 de abril (editor), 2014.

⁶⁴ Fernando ALCALDE RODRÍGUEZ: *Las Brigadas Internacionales en La Desbandá*, Asociación 14 de abril (editor), 2019.

3. La limpieza necesaria del General Francisco Franco

En este sentido, ante la incredulidad e incomprensión del alumnado frente a la crueldad y ensañamiento de los hechos, para entender y contextualizar el motivo de este acto tan cruel e ignominioso realizado sobre compatriotas españoles, se hizo necesario realizar una breve explicación mediante la cual poner sobre la mesa los objetivos que se plantearon las fuerzas y sectores rebeldes y traidores a la legalidad republicana vigente elegida por el pueblo libremente, ya que no fueron sucesos de guerra entre dos ejércitos, sino entre un ejército oficial, profesional y perfectamente pertrechado: el autoproclamado como *bando nacional*, con el apoyo logístico y armamentístico de la Italia fascista de Mussolini y la Alemania nazi de Hitler; contra una población civil e indefensa, a la que lo único que no le arrebataron fue el miedo y el hambre.

En este sentido, se expusieron algunos ejemplos acreditativos de las intenciones y la premeditación, no solo del golpe de estado y su preámbulo, sino además del proceso de depuración ideológica planificada e institucionalizada posterior, en el que se enmarca esta *Huíá*, entre otros muchos crímenes de guerra y de lesa humanidad perpetrados por las fuerzas franquistas y nazifascistas a lo largo de la contienda y posteriormente, una vez finalizada.

Así, José María Gil Robles, líder de la C.E.D.A., expuso en el discurso del 15 de octubre de 1933 en el Teatro Monumental de Madrid, con motivo de la entrada de su partido en el gobierno de Lerroux, que *nuestra generación tiene encomendada una gran misión. Tiene que crear un nuevo espíritu, fundar un nuevo Estado, una nación nueva: dejar la Patria depurada de masones, de judaizantes [...] hemos de hacer de España una gran nación [...] y para ello se imponen deberes y sacrificios. ¡Qué importa que nos cueste hasta derramar sangre! [...] La democracia no es para nosotros un fin, sino un medio para ir a la conquista del nuevo Estado. Llegado el momento el Parlamento se somete o le hacemos desaparecer*^{65 4}.

Por su parte José Calvo Sotelo, líder de Renovación Española y electo para la coalición de derechas C.E.D.A., que finalmente llegó al gobierno en 1933 tras su apoyo a Alejandro Lerroux, preveía un *Parlamento ingobernable, que será el último Parlamento con base inorgánica en España. Hace un siglo nos dejamos arrebatarse por el grito enciclopédico y pensamos a la francesa. Ahora no podremos sustraernos al influjo corporativo y fascista. [...] España decidirá en 1934 entre morir bajo la faramalla parlamentaria o resucitar sobre los escombros del parlamentarismo*⁶⁶.

Con la victoria del Frente Popular en febrero de 1936, la conjura de las fuerzas monárquicas, tradicionalistas, conservadoras, de extrema derecha y fascistas, al amparo y con la bendición de importantes sectores de la iglesia católica y del sector africanista del ejército, la conjura y traición al orden constitucional legítimo se estrecha y acelera, hasta tal punto que en los meses inmediatamente anteriores al 17 y 18 de julio la crispación era más que evidentemente y manifiesta, planificando meticulosa y premeditadamente el exterminio físico de todos aquellos

⁶⁵ Juan Carlos MONEDERO: *La Transición contada a nuestros padres. Nocturno de la democracia española*, Los libros de la catarata, 2017, p.81.

⁶⁶ *Ibid.* p.81.

considerados *enemigos del patria*, los llamados *anti España*, tales como socialistas, anarquistas, comunistas, masones, separatistas, liberales, etc.⁶⁷

A modo de ejemplo, referiremos las exaltadas y ansiosas opiniones de destacados capitostes de la conjura. Así, el Capitán Gonzalo de Aguilera, aristócrata y terrateniente, además de jefe de prensa de Franco y encargado de las relaciones con la prensa extranjera, consideraba que *tenemos que matar, matar y matar, ¿sabe usted? Son como animales, ¿sabe? y no cabe esperar que se libren del virus del bolchevismo. Al fin y al cabo, ratas, piojos y portadores de la peste. Ahora espero que comprenda usted qué es lo que entendemos por regeneración de España [...] Nuestro programa consiste [...] en exterminar un tercio de la población masculina española. Con esto se limpiaría el país y nos desharíamos del proletariado*⁶⁸.

Por su parte, el General encargado de las tropas facciosas y rebeldes en Andalucía, Gonzalo Queipo de Llano (quizá el primer youtuber español y al que gustaba ser llamado Virrey de Andalucía⁶⁹), autorizaba a *matar, como a un perro a cualquiera que se atreva a ejercer coacción ante vosotros: que si lo hicierais así, quedaréis exentos de toda responsabilidad. [...] Nuestros valientes legionarios y regulares han enseñado a esos rojos lo que es ser hombre. De paso, también, a las mujeres de los rojos: ahora, por fin, han conocido hombres de verdad. Dar patadas y berrear no las salvará. [...] Serán pasados por las armas las directivas de las organizaciones marxistas o comunistas, y en el caso de no darse esas circunstancias, serán ejecutados el número igual de afiliados arbitrariamente elegidos*⁷⁰.

El General Emilio Mola consideraba y ordenaba que *la acción ha de ser en extremo violenta para reducir lo antes posible al enemigo [...] serán encarcelados todos los directivos de los partidos políticos, sociedades o sindicatos no afectos al Movimiento, aplicándoles castigos ejemplares. [...] A los militares que no se hayan sumado a nuestro Movimiento, echarlos y quitarles la paga. A los que han hecho armas contra nosotros, fusilarlos. Yo veo a mi padre en las filas contrarias y lo fusilo. [...] Cualquiera que sea abierta o secretamente defensor del Frente Popular debe ser fusilado, hay que sembrar el terror eliminando sin escrúpulos ni vacilación a todos los que no piensen como nosotros*⁷¹.

El General Juan Yagüe igualmente se expresó en el *The New York Time Herald Tribune*, en julio de 1936, tras la masacre de Badajoz en la que una cuarta parte de la población de dicha ciudad fue fusilada en unos pocos días en su plaza de toros, reconociendo que: *Por supuesto que los hemos matado. ¿Qué esperaba? ¿Iba yo a cargar 4.000 rojos conmigo mientras mi columna tenía que avanzar a marchas forzadas? ¿Iba yo a dejarlos libres para que Badajoz volviese a ser roja otra vez? Una masacre que él mismo consideraba en sus declaraciones en Le Temps como una espléndida victoria. Y que antes de seguir adelante vamos a terminar la limpieza de*

⁶⁷ Sobre la conjura contra la II República es de indispensable consulta la reciente obra de Ángel VIÑAS: *¿Quién quiso la Guerra Civil? Historia de una conspiración*, Editorial Crítica, 2019. Respecto a la planificación premeditada y organizada del exterminio de los “anti España”, consultar la reciente obra de Ángel VIÑAS, Francisco ESPINOSA y Guillermo PORTILLA: *Castigar a los rojos. Acedo Colunga, el gran arquitecto de la represión franquista*, Editorial Crítica, 2022. Por su parte, para entender el concepto de *anti España* y la cosmovisión que los sectores sublevados conspiranoides venían pergeñando, igualmente es necesaria la lectura de “Los teóricos del exterminio”, en Paul PRESTON: *El Holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*, Debate, 2011, pp. 71-92.

⁶⁸ Juan Carlos MONEDERO: *La Transición española...*, p.82.

⁶⁹ “Queipo de Llano: el genocida franquista que sigue enterrado en una iglesia”, Juan Miguel BAQUERO ZURITA, El Salto Andalucía. Memoria histórica, 9 de noviembre de 2018, <https://www.elsaltodiario.com/memoria-historica/queipo-el-genocida-franquista-que-sigue-enterrado-en-una-iglesia>

⁷⁰ *Ibid.* p.82.

⁷¹ *Ibid.* p.82.



Imagen 1.



Imagen 2.

*Extremadura ayudados por los falangistas*⁷². No por nada Yagüe es conocido como *el carnicero de Badajoz*. Oficio que también le atribuyeron a Carlos Arias Navarro: *el carnicerito de Málaga*, el mismo que apesadumbrado y deshecho de dolor nos dio la noticia en noviembre de 1975 de que Franco había muerto (Dios mediante).

Finalmente, exponemos una pequeña muestra de las opiniones y objetivos que, en la misma línea, transmitió el General Francisco Franco al Jefe de Estado italiano respecto al golpe y al enfrentamiento armado que se derivó contra el gobierno legítimo de la Nación, a la que todos ellos, por cierto, habían jurado lealtad *hasta derramar su propia sangre* (aunque no fue la suya, precisamente, la que derramaron): *En una guerra civil es preferible una ocupación sistemática del territorio, acompañada de una limpieza necesaria, a una rápida derrota de los ejércitos enemigos que deje un país aún infestado de adversarios*⁷³. Opinión que ratifica en una entrevista que le hacen el *Chicago Daily Tribune* el mismo julio de 1936:

[Periodista] -¿Durante cuánto tiempo se prolongará la situación ahora que el golpe ha fracasado?

[Franco] -No puede haber ninguna tregua. Salvaré a España del marxismo a cualquier precio.

[P] -¿Significa eso que tendrá que fusilar a media España?

[F] -He dicho a cualquier precio⁷⁴.

4.- La Desbandá en las aulas

Así pues, como ha quedado dicho más arriba, desde el Departamento de Geografía e Historia organizamos un pequeño proyecto de investigación sobre este crimen de guerra en el marco de su aniversario, con el objetivo, además, de llevar a cabo su posterior divulgación entre la comunidad educativa del centro. Un proyecto pensado y protagonizado por y para el alumnado de 3º de E.S.O. dentro de la materia de Ciudadanía, y al que posteriormente se añadió el alumnado del primer curso de Formación Profesional Básica de Automoción.

Tras unas primeras sesiones de introducción y contextualización de los hechos y sus actores, así como de puesta en común global sobre la figura de los refugiados, las causas de los exilios y las condiciones a las que tienen que enfrentarse, a lo largo de diversas sesiones se proyectaron en el aula diversos documentales sobre esta *Desbandá*⁷⁵, así como la lectura de diversos artículos

72 Declaraciones extraídas de José ANTEQUERA: “La matanza de Badajoz: otra deuda pendiente de la democracia española”, Diario 16, 23 de marzo de 2019, <https://diario16.com/la-matanza-de-badajoz-otra-deuda-pendiente-de-la-democracia-espandola/>

73 Juan Carlos MONEDERO: *La Transición española...*, p.83.

74 *Ibid.* p.83.

75 “Video resumen del Proyecto Las fosas de La Desbandá”, de la Asociación 14 de abril, Youtube, 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=eVNUqmIl4rE>. Documental “¡Hasta pronto, hermanos! Las Brigadas Internacionales en La Desbandá”, de la Asociación 14 de abril, 2018, Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=jG8nMSS4b0Q>. Documental “La carretera de Málaga-Almería”, de La Desbandá Málaga-Almería, Youtube, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=6WuitCrR5JM>. Documental “Una sombra en el paraíso”, de Alberto Jiménez Real, Youtube, 2009, <https://www.youtube.com/watch?v=LOYUqeS0Ge0>



Imagen 3.



Imagen 4.

periodísticos al respecto⁷⁶ y la consulta de páginas web especializadas⁷⁷, en las que además de conocer la opinión de especialistas e investigadores, conocimos de primera mano las experiencias y vivencias de supervivientes de aquella huida desesperada.

Igualmente se leyeron fragmentos seleccionados del testimonio escrito del doctor canadiense Norman Bethune, aprovechando la reciente publicación de su experiencia⁷⁸. El citado doctor, junto a sus ayudantes, vivió en primera persona estos trágicos hechos, constatando con sus propios ojos esa enorme columna humana que ocupaba *el lugar donde debería haber estado la carretera, treinta kilómetros de seres humanos serpenteaba como una oruga gigante. [...] En ninguna parte se veía la carretera. Estaba todo tupido de refugiados, miles y miles, apretados, cayendo unos con otros, como un enjambre de abejas en una colmena, y, como abejas, llenaban la llanura con el zumbido de sus voces, llantos, gemidos, los grotescos ruidos de las bestias*⁷⁹.

Posteriormente se instó al alumnado, agrupado en parejas, a buscar en la red y elaborar un listado de enlaces a páginas web, blogs y artículos periodísticos a los cuales tenían que acceder y leer, con el objeto de obtener información sobre los hechos y sobre su eco en la actualidad, tanto respecto a *La Desbandá* como la pervivencia del fenómeno de éxodo forzado hoy en día, buscando ejemplos y comparando con casos actuales, en busca de similitudes y diferencias.

Finalmente, como colofón a esta primera fase del proyecto, el alumnado debía elaborar una reflexión personal mediante la redacción de un discurso propio, claro, ordenado y argumentado sobre el hecho histórico en concreto, así como enlazarlo con el fenómeno de los refugiados a lo largo de la historia y con conflictos actuales. En este sentido, además, debían seleccionar diversos testimonios de supervivientes de *La Desbandá* y realizar una breve valoración personal del fenómeno, para plasmarlo en el denominado por nosotros como *Muro de las lamentaciones* y en el *Muro de las reflexiones*, respectivamente.

El objetivo era el de poner en práctica los recursos y métodos de trabajo e investigación que venimos planteando desde el Departamento para nuestra materia, de forma progresiva y planificada a lo largo de los diferentes niveles educativos, centrados esencialmente, para este nivel educativo concreto que nos ocupa, en la capacidad de búsqueda de información en diferentes fuentes; capacidad de comprensión, selección y gestión de los datos e informaciones obtenidas; elaboración de un discurso propio, claro, ordenado y argumentado; y finalmente la capacidad de divulgar su propio discurso, tanto a nivel escrito como oral. Todo ello desde el ámbito intrapersonal e interpersonal, es decir, un proceso que el alumnado ha tenido que llevar a cabo a nivel individual y grupal, intentando potenciar la autonomía y soberanía personal e intelectual, así como el compromiso y colaboración con los compañeros y compañeras.

⁷⁶ Elena de MIGUEL: “80 aniversario: la carretera Málaga-Almería, la masacre silenciada de la Guerra Civil”, DIARIOSUR, 6 de febrero de 2017, <https://www.diariosur.es/malaga/201702/06/aniversario-carretera-malaga-almeria-20170206212948.html>. Jesús JIMÉNEZ: “Paseo de los canadienses. La dramática huida de Málaga a Almería llega al cómic”, RTVE Noticias, 25 de febrero de 2015, <https://www.rtve.es/noticias/20150225/paseo-canadienses-dramatica-huida-malaga-almeria-llega-comic/1104480.shtml>. Néstor CENIZO: “El farero que apagó la luz para salvar a los huidos de la Desbandá”, El Diario.es, 5 de febrero de 2022, https://www.eldiario.es/andalucia/malaga/farero-apago-luz-salvar-huidos-desbanda_1_8715093.html. M^a José DÍAZ ALCALÁ: “Memoria viva de un testigo de la Desbandá”, El Mundo, 5 de febrero de 2022, <https://amp.elmundo.es/andalucia/2022/02/05/61fe78befc6c83ca6e8b45bb.html>.

⁷⁷ La Desbandá. La masacre de la carretera Málaga-Almería, <https://mas.laopiniondemalaga.es/especiales/ladesbanda/index.html>.

⁷⁸ *La Desbandá. El crimen de la carretera de Málaga a Almería y otros escritos*, Pepitas Editorial, 2021.

⁷⁹ *Ibid.* p.50.

5. Nuestro particular Gernika

Después de diversas sesiones de investigación y trabajo en clase, se procedió a sacar del aula el conocimiento generado y exponerlo al resto de la comunidad educativa del centro. Y la vía fue mediante la elaboración colectiva por parte de todos los grupos de 3º de E.S.O. de un mural en el *hall* de entrada del instituto, a la vista de todo el mundo y exponiendo los tristes hechos de esta masacre. En este sentido la sorpresa del alumnado fue mayúscula al comprobar que buena parte del profesorado desconocía estos hechos.

Por otra parte, el propio alumnado se encargó de exponer oralmente lo que fue y supuso esta *Desbandá* en otros grupos de niveles superiores, así como a algún que otro docente desconocedor de estos hechos, lo cual da más sentido y razón de ser a este tipo de actividades académicas y divulgativas de memoria histórica y democrática en las aulas, para que aquel miedo impuesto y generado *a sangre y fuego* durante décadas no provoque nunca más silencio y desconocimiento, y sí consciencia, responsabilidad y compromiso. Y es que los silencios provocan irremediablemente olvido y desconocimiento, graves contraindicaciones para toda sociedad que se precie de libre y democrática.

Unos valores de democracia y ciudadanía que debemos transmitir y consolidar en estas jóvenes generaciones, que en cuestión de pocos años pasarán a formar parte de nuestra sociedad como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, con sus correspondientes e ineludibles obligaciones y responsabilidades para con los demás conciudadanos y conciudadanas, como bien claro expone el profesor Fernando Hernández Sánchez⁸⁰. Es en este sentido, como decimos, que se hace cada vez más necesaria una educación por y para la democracia, y por tanto para la ciudadanía, tal y como establece y ampara el marco jurídico-constitucional español actual en el ámbito de la Educación, tanto a nivel estatal como autonómico⁸¹.

Más si cabe en una sociedad en la que, como queda cada vez más patente, aún persisten de manera más o menos residuales y activas determinadas ideologías cuyos principios y valores contravienen frontalmente la dignidad y los derechos de las personas y de diversos colectivos sociales. Y ese ha de ser el límite infranqueable que toda institución educativa, pública y democrática debe establecer de forma inquebrantable.

⁸⁰ Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: *El bulldozer negro del General Franco*, Pasado y Presente, 2016.

⁸¹ Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ: *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*, Octaedro Editorial, 2022.

Prácticas de transmisión del pasado reciente

Jorge Rolland Calvo

Resumen

En esta ponencia quiero compartir una investigación educativa en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires (Argentina), realizada en dos escuela en 2018 con estudiantes secundarios. La propuesta recoge el entramado de relaciones en que se desenvuelve la enseñanza del pasado reciente de violencia política en el país, que normalmente se atribuye al periodo en torno a la dictadura de 1976-1983, considerando los vínculos de las narraciones históricas, en su doble dimensión interpretativa y justificativa, con la cultura escolar y el código disciplinar, con las relaciones que mantienen entre sí los pares y con múltiples temporalidades y dimensiones (cognitiva y ética y moral). La inserción en esa trama de relaciones se plantea como ejercicio (teórico y empírico) fundamental para acometer una «historia con memoria» que permita articular principios y prácticas

Palabras clave: memoria, historia reciente, enseñanza de la historia, jóvenes, escuela

Introducción

En esta propuesta querría plantear una inquietud en torno al deber de memoria en educación; una inquietud que me surge, primero, a raíz de los trabajos en los que he participado como docente y arqueólogo sobre el primer franquismo y, después, como investigador sobre los abordajes del pasado reciente en escuelas argentinas.⁸² Pienso que la «historia soñada» de muchos de los que nos dedicamos a analizar y practicar la enseñanza de estos periodos y temas incurre en un cierto «idealismo pedagógico» (cuando no en un simple academicismo), como critica Raimundo Cuesta en su formulación de una «historia con memoria» para unos «nuevos deberes de memoria».⁸³

Tanto docentes como didactas tenemos una clara e intachable idea de lo que debe ser la enseñanza del pasado reciente y de lo que hay que aprender para recuperar y dignificar las experiencias de los vencidos de la historia. Sin embargo, a menudo esa idea colisiona con lo que es y, sobre todo, con lo que, acaso desgraciadamente, no es esa tarea en su despliegue práctico; o, al menos, no lo explica suficientemente. Este problema no atañe sólo al deber de memoria. Como señalan Wolfgang Meseth y Mathias Proske, es constitutivo del propio proyecto educativo de la Ilustración, que busca «influir en los estudiantes sin coartar su autodeterminación»,⁸⁴ aunque aquí las consecuencias son más graves, dado el imperativo que lo mueve para «que Auschwitz no se repita».⁸⁵

Obviamente se requeriría un trabajo específico para justificar estas afirmaciones en los diversos contextos en que la violencia política, con la impronta específica del siglo XX, se ha desplegado y ha conformado las realidades que vivimos.⁸⁶ Pero podemos emplearlas como punto de partida para caracterizar, fundamentalmente, cómo se desenvuelven en la práctica los abordajes del pasado reciente en un contexto concreto, a partir de la primera fase de la investigación educativa que realizo en Argentina, con el objetivo de apuntar a una mejor articulación entre principios y prácticas. Para ello, planteo una serie de presupuestos teóricos en torno a la transmisión del pasado reciente, expongo los resultados más destacados de mi investigación empírica y propongo tres vías fundamentales para esa articulación.

⁸² Los primeros son fruto de mi labor docente en colegios secundarios de Madrid entre 2010 y 2016, así como de la participación, como educador, en el proyecto de investigación del destacamento penal de Bustarviejo (Madrid) en 2006 y 2010. La labor investigadora corresponde específicamente a una beca posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República de Argentina, en el marco del Proyecto PICT 2016-2341, entre 2017 y 2019, y a un TFM del Máster euro-latinoamericano en educación intercultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) en 2022.

⁸³ Raimundo CUESTA: *Los deberes de la memoria en la educación*, Barcelona, Octaedro, 2007.

⁸⁴ Wolfgang MESETH y Mathias PROSKE: «Mind the gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions», *Prospects*, 40(2) (2010), pp. 201-222, esp. p. 207.

⁸⁵ Theodor ADORNO: *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 1998, esp. p. 79.

⁸⁶ Para el caso argentino ofrecí una breve síntesis en Jorge ROLLAND: «Deberes de memoria en las escuelas: una revisión crítica para la construcción democrática a partir del caso argentino», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19 (2020), pp. 79-88.

El desempeño práctico de los deberes de memoria

La labor de transmisión del pasado reciente entraña una compleja actividad que algunas célebres estudiosas han calificado significativamente como «trabajos de la memoria», particularmente en lo que toca a su «dimensión pedagógica», insistiendo en su carácter controversial y en el papel de los «emprendedores».⁸⁷ En Argentina, uno de los casos señeros tanto de aquellos episodios como de su elaboración judicial y colectiva, se ha recalcado la constitución de la memoria y de los esfuerzos por «pasar la posta» como un proceso social e histórico.⁸⁸ La «didáctica crítica» de otros lugares también lo hace al analizar genealógicamente la «sociogénesis» de la historia como disciplina escolar.⁸⁹ A partir de aquí, tanto docentes como investigadores aspiran a una «transmisión lograda», basada en la consideración del engarce con estas tramas sociales e históricas.⁹⁰

Para caracterizar esta imbricación entre transmisión o enseñanza de la historia reciente y las tramas sociohistóricas adopto un enfoque etnográfico en mi trabajo. La etnografía es una de las estrategias de investigación que más insiste en que todo lo que concierne a la escuela se enmarca en una «construcción colectiva», que supone entenderla no sólo desde lo normativo sino sobre todo desde «lo cotidiano»; aprecia, en consecuencia, una cierta contraposición entre «una escuela que es y no es, pero que, en su concreción, verdaderamente no es» (lo que se quiere que sea o se dice que es).⁹¹ Este «cotidiano» implica unos contextos que no son marcos ni escenarios de las prácticas y los procesos sociales, sino las tramas en que éstos existen realmente; son constituidos por «relaciones de relaciones» que, desde un punto de vista holista, relativista cultural y característicamente intersubjetivo y reflexivo, el o la etnógrafa va definiendo, al «suministrar contexto»; quien investiga así no explica, sino que ofrece una «descripción densa» de «las condiciones de experiencia que hacen inteligible la relación causal».⁹²

De modo que para analizar e intervenir sobre, y junto con los sujetos que pueblan y construyen, la enseñanza del pasado reciente no podemos sino considerar esta imbricación en contextos concretos, en tramas específicas de relaciones particulares y generales. Nuestros principios sobre una «historia con memoria», «educación para la emancipación» o «pedagogía de la memoria» tienen que dialogar con esas realidades concretas, con los sustratos específicos en los que ésta va a tener lugar y sobre los que querría incidir. Esto implica analizar no sólo cómo está el pasado

⁸⁷ Elizabeth JELIN: *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002; ÍD.: *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2017.

⁸⁸ Ana GUGLIELMUCCI: *La consagración de la memoria. Una etnografía acerca de la institucionalización del recuerdo sobre los crímenes del terrorismo de Estado en Argentina*, Buenos Aires, Antropofagia, 2013, pp. 20 y 70.

⁸⁹ Raimundo CUESTA: *Los deberes...*; ÍD.: «Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro», en Fabián GONZÁLEZ y Beatriz AREYUNA (comps.): *Pedagogía, historia y memoria crítica. Una mirada educativa a los discursos y lugares de la memoria*, Santiago de Chile, Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2014, pp. 27-81.

⁹⁰ Para el contexto argentino, ver Sergio GUELERMAN: «Escuela, juventud y genocidio. Una interpretación posible», en Sergio GUELERMAN (comp.): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, 2001, pp. 35-64. Paula GONZÁLEZ: *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*, Los Polvorines, UNGS, 2014. Viviana PAPPÍER: *¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes?: Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*, La Plata, UNLP, 2022.

⁹¹ Elsie ROCKWELL y Justa EZPELETA: «La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso», *Revista Colombiana de Educación*, 12 (1983), pp. 35-50.

⁹² Antonio VELASCO y Ángel DÍAZ DE RADA: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta, 2003, pp. 126-7.

reciente en la escuela sino cómo está la escuela en el abordaje del pasado reciente, con sus rutinas, relaciones, limitaciones y posibilidades.

Por lo demás, este tema convoca específicamente a la conciencia histórica, de modo que compromete tanto las operaciones de percepción e interpretación como de orientación y motivación, y en ellos se combinan diversas dimensiones (cognitiva, emocional, estética, ideológica).⁹³ Desde esta perspectiva, y considerando también las aportaciones de Chesneaux y Fontana, el pensamiento histórico se dedica principalmente a «elaborar la relación histórica»,⁹⁴ de modo que incluye una compleja interrelación de temporalidades, comprendiendo específicamente al presente y a los proyectos sociales que se forjan al calor de sus antagonismos, luchas y utopías.⁹⁵ Por lo demás, entiendo, con Freire, que todo proceso pedagógico tiene siempre una direccionalidad y politicidad nucleares.⁹⁶

Una experiencia de investigación en La Plata (Argentina)

Los resultados de la investigación que quiero compartir aquí proceden del acompañamiento a dos grupos del último año de Secundaria, de la orientación de Ciencias Sociales, durante cuatro meses de 2018, con estudiantes de entre 17 y 18 años de una escuela privada católica (Escuela 1) y una pública (Escuela 2) del centro de la ciudad de La Plata y, por tanto, de perfil socioeconómico comparable, a lo que se añade una fase piloto el año anterior, uno de cuyos registros utilizo aquí por su riqueza.⁹⁷ Este acompañamiento se enmarca en una indagación global sobre estudiantes y pasado reciente en esta ciudad, capital de la provincia de Buenos Aires y referente tanto de luchas desde los 70 hasta la actualidad como de la represión y el posterior procesamiento de algunos de sus responsables, como el inefable Miguel O. Etchecolatz, que acaba de morir entre rejas.

Los acompañamientos de 2018 generaron varios registros: observaciones en aula, en actos escolares y en los patios y pasillos de ambas escuelas entre mayo y agosto (una media de dos horas semanales); cuestionarios con preguntas abiertas en la Escuela 1 (3 de julio) y 2 (6 de agosto, repetido el 17 de octubre para mejorar el registro); entrevistas en profundidad semiestructuradas a tres estudiantes de la Escuela 1 el 21 y 28 de agosto, de una hora de duración cada una (Diego, Ana y Luca), y a dos de la Escuela 2 el 12 de julio, también de una hora (Dona y Justo), a las que se añaden otras dos con tres integrantes del centro de estudiantes de esta misma escuela, tanto ese año (23 de marzo) como el anterior (26 de octubre de 2017) (Laura, Carmen, Sara); debates colectivos en la Escuela 1 (22 de mayo) y en la 2 (3 de mayo), y documentos variados (desde carpetas de clase hasta fotografías del entorno) de ambas. A ello se añade la herramienta fundamental del diario de campo.

Esta investigación de 2018 estaba dirigida, en su conjunto, a ofrecer un diagnóstico del tratamiento del pasado reciente en las escuelas argentinas en relación con el deber de memoria,

⁹³ Jörn RÜSEN: «How to make sense of the past. Salient issues of Metahistory», *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1) (2007), pp. 169-221, esp. pp. 175-6.

⁹⁴ *Ibid.*, pp. 172 y 174-5.

⁹⁵ Jean CHESNEAUX: *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, Madrid, Alianza, 1984. Josep FONTANA: *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica, 1999.

⁹⁶ Paulo FREIRE: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México DF, Siglo XXI, 1997, esp. pp. 94-100 y 105.

⁹⁷ El nombre de las escuelas queda oculto y el de los y las participantes se sustituye por un seudónimo, con el fin de garantizar el anonimato, respondiendo al deseo expresado por algunas personas, como la directora de la unidad académica de la Escuela 2. En las referencias subsiguientes a menudo empleo las expresiones E 1 y E 2 para aludir a cada uno de estos centros.

considerando las mediaciones entre principios y prácticas en aras de una valoración menos sombría que aquella a la que nos tienen acostumbrados los didactas. Entre otros, perseguía los objetivos de (i) estudiar la imbricación de las narraciones históricas en torno al periodo de 1976-1983 con las relaciones que mantienen los y las estudiantes tanto con la cultura escolar y el código disciplinar como con sus pares de dentro y afuera de la escuela, y de (ii) definir los intercambios que se pudieran dar, al abordar estos episodios históricos, entre distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) y múltiples dimensiones (principalmente la cognitiva y la ética y moral). Esas narraciones fueron consideradas en el plano interpretativo (descripción y explicación de los procesos históricos) y justificativo y valorativo (pertinencia y valoración de su abordaje en la escuela).

Cultura escolar y código disciplinar

Antonio Viñao discutió el riesgo de que la categoría de «cultura escolar» se convirtiera en «un fácil comodín explicativo», pero él mismo la defiende, para entrar en la «caja negra» de la escuela, como un

conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.⁹⁸

El de «código disciplinar» se vincula con ella y, siguiendo a Cuesta, lo considero importante para apuntar hacia ciertas recurrencias y rutinas de la enseñanza de la historia.⁹⁹

Una y otro me permiten desbrozar la primera gran trama que da sentido a las narraciones de los y las estudiantes sobre el pasado reciente, tanto en su dimensión interpretativa como en la justificativa y valorativa. Estas narraciones se explican parcialmente si sólo se consideran en relación con determinado saber experto, cuando no con ciertos prejuicios sobre adolescentes y jóvenes, lo que a menudo lleva a calificarlas como maniqueístas, moralistas y simplificadoras.¹⁰⁰ En cambio, podemos ir entendiéndolas y abordándolas en el marco de determinadas normas, costumbres y rutinas tanto del desempeño de la vida escolar en general como del desenvolvimiento de la historia como disciplina escolar, y de las maneras en que las y los estudiantes las experimentan.

Primeramente, a juzgar por sus valoraciones, cualquier abordaje sobre el pasado reciente se realiza sobre un terreno caracterizado por el rígido formato académico, la falta de relación entre disciplinas o con respecto a los intereses de los sujetos, el memorismo y la insensibilidad. Algunas explican la falta de interés que a menudo se les achaca a los estudiantes apelando a que sus compañeros y compañeras «quizás también se lo toman como muy educativo (...), de forma académica»; de hecho, se les presenta «como algo que ya pasó», en lugar de hacerlo «más real que como dictándoles» (Laura y Carmen, entrevista conjunta E 2, 23-3-18). Diego clama ante el memorismo (entrevista, 21-8-18).

Aparecen multitud de quejas (y propuestas) frente a la falta de sensibilidad y de fomento de la empatía, «porque si no... es como si hubiera sido una presidencia más» (entrevista Justo,

⁹⁸ Antonio VIÑAO: «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación», *História da Educação*, 12(25) (2008), pp. 9-54, esp. p. 22

⁹⁹ CUESTA: *Los deberes...*, pp. 19, 32, 35

¹⁰⁰ Por ejemplo, JELIN y LORENZ 2004, p. 8 y Florencia LEVIN *et al.* 2008, p. 100

12-7-18). Los materiales que mejor lo ejemplifican son «la línea de tiempo», que incluye en un mismo espacio «gobiernos no constitucionales» y «presidencias» (observaciones E 1, 7 y 14-8-18), y los mapas conceptuales, que llevan a las alumnas, al hablar de las consecuencias de la dictadura, a combinar fríamente, como si rellenaran un formulario, «descontento social, hubo miles de desaparecidos, crisis de la producción local y el proceso industrial» (Rosa, observación E 1, 26-6-18).

En estas célebres escuelas platenses el tema incluso se torna huidizo, a pesar de que Argentina constituye un caso sobresaliente en esta materia.¹⁰¹ En actos como el del aniversario del golpe de estado del 24 de marzo de 1976, que en otros lugares es una efeméride bien densa,¹⁰² Sara indica que «estuve en clase pero tampoco hablaron» y Carmen explica que «el vicedirector trajo como una fotocopia y él la tenía que..., nos hizo escribir algo atrás con respecto a eso (...)» (entrevista conjunta E 2, 23-3-18); para Justo, todo lo que concierne a los actos «al día siguiente te [lo] olvidás (...), te olvidás de que estuviste ayer en un acto» (entrevista, 12-7-18).

Las y los estudiantes parecen acudir al profesor como último recurso, digamos, para salvar este vínculo conflictivo con la escuela, cosa que pone de relieve la importancia de las relaciones interpersonales. Entre otros, Justo reduce la aportación escolar a la «biblioteca de primaria» y a «Sexto», año en el cual «yo tuve la suerte de tener a este profesor (...), un profesor bueno para un tema importante» (entrevista, 12-7-18). Más allá de la profunda influencia que ejercen los y las docentes, a la luz de las convergencias entre sus afirmaciones y las representaciones estudiantiles, la trama de la relación es conflictiva, aunque en ello están incidiendo también tensiones intergeneracionales, por cuanto las más jóvenes interpelan a las mayores. Pero, los docentes, como la de la Escuela 1, a menudo afrontan esas interpelaciones con todo el arsenal escolar. En una ocasión, por ejemplo, Lara le dice a la profesora que «te quería hacer la pregunta de cómo lo habías vivido vos [todo aquel periodo de la dictadura]» y ella relata su experiencia en la universidad; tras preguntarle por la postura que ésta tomó ante «estos grupos... subversivos que estamos viendo», otra chica se interesa por los chicos y chicas de la conocida como Noche de los Lápices y la profesora cierra la conversación apuntando que «eran chicos del Nacional y de Bellas Artes... los que luchaban por el boleto estudiantil. Hoy tenemos el boleto estudiantil, ¿sí? Bueno... Bueno, eh... Conclusiones. Vamos. Otras conclusiones [animando el ambiente], desde el punto de vista político..., o económico..., social, ¿sí? ¿A qué conclusiones llegan?» (observación E 1, 26-6-18).

Relaciones entre pares

Lo que dicen los y las estudiantes sobre el pasado reciente de violencia política cobra sentido también en el marco de las relaciones que mantienen entre sí. El tema se revela, por tanto, como un terreno clave para la socialización.

En primer lugar, se ve impregnado por disputas y conflictos pero al mismo tiempo los alimenta. El caso de Dona es especialmente ilustrativo (entrevista, 12-7-18). Esta chica valora que el tema se enmarca, en su desarrollo a lo largo del año, en la «dictadura de lo políticamente correcto»; explica que «se cierra mucho, eh..., una parte buena y una parte mala» y que «todos piensan así. En que... se ponen como de un lado sólo (...), «los de izquierda y las feministas». Cuando le

¹⁰¹ En lo que respecta al currículum, ver Paula GONZÁLEZ y Yésica BILLÁN: «La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI», en Paula GONZÁLEZ (comp.): *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*, Los Polvorines, UNGS, 2021, pp. 19-45.

¹⁰² Viviana PAPIER y Valeria MORRAS: «La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo», *Clío & Asociados*, 12 (2008), pp. 173-192.

pregunto si hay otros «lados» señala que «obviamente debe tener más» y entonces hablamos de un discurso de Videla que analizamos en la clase del 28 de junio, y afirma que «ninguno de..., de los del salón van a pensar que por ahí tenía razón. Y por ahí si decís que..., que estás de acuerdo con lo que dice..., eh..., te tratan como..., no sé, cualquier cosa».

Lo importante es que esta valoración, aunque pueda vincularse en cierta manera con determinada postura ideológica (cosa que con cierto fundamento dudo), remite básicamente al tipo de relación que mantiene con sus pares. Dona me explica que con estos compañeros y compañeras no hace nada, a menos que sea académico (obligatorio): «es como que me mantengo alejada (...), pero si tengo que hacer un grupo ahí en el salón no tengo problema. Participo». Su disposición en clase es al margen de todo el mundo, en las filas delanteras, sola (observación E 2, 31-5-18). Esta ubicación espacial aparece en su relato, bajo la forma de una contraposición entre *yo* y *ellos*, que se aprecia en aquel omniabarcativo «todos» de «piensan así» y el reiterado sujeto en tercera persona del plural. De manera que hay una correlación entre su narración sobre el pasado reciente, en lo que toca a la valoración, y las relaciones que tiene con sus pares. Esto es fundamental entenderlo antes de empeñarnos en convencerla de cualquier otra cosa que tenga que ver con nuestros principios sobre el deber de memoria.

En segundo lugar, la narración histórica, en este caso en su dimensión interpretativa, también se vincula con las relaciones que mantienen entre sí los pares en cuanto materia para la definición personal y colectiva, esto es, con la identidad. Aquí se aprecia la especificidad (y hasta agencialidad) del tema en situaciones educativas cotidianas. El caso señero es el de Ana, de la Escuela 1, que explica que «yo debato con todos. Ya me viste vos, que... (...). Yo digo: "mirá, no me parece". Y hablo. Y yo... La profe me debe matar... [se ríe]. Yo todo el día ahí, levanto la mano y digo: "mmm...", no sé, tal cosa» (entrevista, 21-8-18); por eso, aunque también por otros conflictos labrados, si bien soterrados, Ana impugna el sentido común de la mayoría de sus compañeros en torno a la dictadura y, particularmente, a «Malvinas», compartido y alentado por la docente: frente a la búsqueda del «bien común» y a la defensa de la «moral» y los «valores», defendidos por estos chicos y la docente, Ana recalca la importancia de la «contradicción», el «contexto» y los «motivos» (observaciones E 1, 3, 10 y 31-7-2018). Probablemente fue ella quien en el cuestionario, que era anónimo, señaló que «[el tema] me pareció muy interesante y me ayudó a formarme en una ideología política, a luchar por mis derechos: a la identidad» (cuestionario E 1, n° 15).

Esta afirmación de la identidad propia a menudo se conecta con la familia. Diego explica que «lo que es la dictadura en sí no hay mucha diferencia de opiniones», pero «cuando se torna más... caliente el tema (...) es cuando se habla o de Perón o de Alfonsín. Entones ahí sí hay diversidad de opiniones» (entrevista, 21-8-18); no por casualidad, «mi familia son más que nada radicales (...). [M]i crianza fue más por ese lado, más que peronista» (*ibidem*). La reivindicación de Alfonsín y su proyecto refundacional, así como del papel del campo, puede entenderse como un elemento interpretativo en este marco.

En tercer y último lugar, el tema del pasado reciente es un elemento amalgamador sobresaliente. Las chicas del centro de estudiantes, a través de las actividades que realizan al margen de las clases, si bien *en la escuela*, «reconocen lo que pasó (...), como sentirse uno mismo que en este momento podría sucedernos...» (entrevista conjunta E 2, 23-8-18); para ellas, «hoy marchar [manifestarnos], *encima con mis compañeras*, me da mucha fuerza... de poder decir que no vuelva a pasar (...). Yo digo *no olvidamos* (...) y los que *estamos* ahora *debemos* luchar porque *estamos* en contra totalmente de lo que pasó» (Carmen, entrevista conjunta E 2, 23-8-18). Justo habla del tema con sus amigos y amigas, y en esas conversaciones se forjan o debaten

interpretaciones que luego están presentes en sus narraciones en la escuela: «hace un par de días estuve hablando con un amigo y con una amiga (...) de que... era responsabilidad mucho, no solamente de los militares sino también nuestra» (entrevista, 12-7-18). Ana tiene a sus «amigas del club» (de la Universidad Nacional de La Plata), «que militan mucho (...). Es un grupo donde se puede hablar mucho de política (...) y charlamos todas esas cosas (...). Y ahí más que nada lo nombramos. O cuando ocurren cosas como, como lo que pasó con Chicha [María Isabel Chorobik de Mariani], que murió hoy..., hoy o ayer. Eh... tipo, siempre se, se nombra» (entrevista, 21-8-18).

Diálogos de tiempos y dimensiones

Por último, mi trabajo muestra que las narraciones históricas están entretejiendo distintas temporalidades y dimensiones, en tanto no se limitan a una descripción de un pasado separado del presente sino que despliegan un complejo diálogo entre determinadas actitudes y valores, de un lado, y ciertas representaciones sobre el pasado de violencia política, de otro. Lo que se aprende sobre el pasado en la escuela se ve influido por lo que se piensa sobre el presente, así como sobre las expectativas de futuro, pero al mismo tiempo nutre la comprensión del presente y la proyección de esas expectativas.

La historia es valorada explícitamente por una parte importante como *maestra de la vida*. La categoría interpretativa, con altos tintes valorativos (a la hora de entablar relaciones entre pasado y presente), de «el pasado como lección» aparece en el 42% de los cuestionarios de las dos escuelas.¹⁰³ Los vínculos más habituales se establecen en torno al tema de la protesta social, enmarcados en una concepción de fondo sobre la política.

En la Escuela 1 Raquel y Diego se quejan de que se asocie «con la dictadura [de 1976-1983]» a Macri y a la represión policial de las protestas surgidas al calor del préstamo multimillonario del Fondo Monetario Internacional y la reforma de las pensiones en el invierno de 2018 (debate conjunto E 1, 22-5-18). Para la primera, particularmente, los manifestantes, con sus piquetes, «están infringiendo la ley (...) porque vos NO PODÉS cortar las calles para hacer una marcha (...). O sea, tu libertad termina cuando empieza la del otro» (*ibidem*). A la hora de estudiar el célebre Cordobazo, de mayo de 1969, por ejemplo, prima su comprensión como conflicto meramente ideológico desestabilizador: Diego lo enmarca en las «ideas castristas» y Raquel afirma que «puso en juego la paz social» (observación E 1, 26-6-18). Para otras, en cambio, los «estudiantes (...) y obreros (...), como no se podía expresarse, iban guardando todo y a la mínima...» (Ana, *ibidem*).

En definitiva, el pasado no permanece pasivo. Su representación sirve para articular una explicación sobre el presente. El 83% de los cuestionarios considera que la etapa de los 70 y 80 «ha influido posteriormente». Y las palabras de Sara sugieren que una cierta sensación de incertidumbre respecto del futuro se ancla en cómo se representa el pasado reciente: «a nivel económico estamos creo que muy endeudados por eso, por la dictadura (...) y después de eso era difícil lo que es el trabajo» (entrevista conjunta E 2, 23-3-18). En algunos casos, estos vínculos entrañan una valoración positiva de la democracia liberal, pues, para Inés, «tanto el país en general como la sociedad no quiere volver a una dictadura sino que por el contrario prefiere un gobierno democrático, liberal, respetuoso y honesto con el pueblo» (cuestionario E 1, n° 2). En otros, manifiestan determinadas continuidades, como los desaparecidos (en los célebres casos de Santiago Maldonado y Rafael Nahuel) y el miedo instalado en la sociedad; de hecho, algunas de

¹⁰³ Jorge ROLLAND: «Mediaciones...», esp. p. 24

las actividades propuestas desde el centro de estudiantes de la Escuela 2 abordan «un poco lo que es la represión desde las instituciones policiales o todo lo que genera el estado», así como la cuestión de los femicidios, el patriarcado y el *Ni Una Menos* (entrevista conjunta E 2, 26-10-17).

En la situación hipotética de crisis o parálisis total que planteé, a modo de ejercicio clínico, para que los y las estudiantes fueran proponiendo cómo creían que deberían y podrían actuar el estado y ellos mismos en consecuencia, propusieron medidas característicamente no represivas y a largo plazo, con especial incidencia en la limitación del poder, el pactismo y el desarrollo (especialmente en educación). Al mismo tiempo, cuando la mirada se fijaba en ellos y ellas, sobre todo en la Escuela 2, afloraba una cierta sensación de impotencia, que conducía al (auto)aniquilamiento, como en el caso de Dona, quien afirmaba que «me suicidaba» y «me voy del país» (entrevista, 12-7-18). Esto fue interesante porque sugería que su postura en este plano también estaba dialogando con el aislamiento que vive con sus pares.

Pero lo importante es que, en línea con el carácter profundo de las concepciones sobre la política, aflora una lógica que podría estar justificando un planteamiento y, sobre todo, accionar represivo a gran escala por parte de chicos como Diego y Luca, a pesar de lo que proclaman en sus narraciones, principalmente en el plano justificativo. Es una lógica que considero fundamentalmente utilitarista.¹⁰⁴ Para el primero,

hay personas que querían llegar al poder. Entonces, ellos creían que su modelo (...) era el mejor de todos. Entonces, como no podían llegar por las urnas, ¿por dónde vamos a llegar? Por el derrocamiento del presidente en ese momento. Entonces (...), esa no es la solución. O sea, tal vez algunas personas, en su momento militares, más que nada, creían que era la solución hacer eso, digamos, pero a la larga no..., no beneficia en nada al país. Tal vez..., supongamos que mejoraba la situación económica, nos salvaba de la crisis. Sí, está bien, pero a nivel político y social se están cometiendo un montón de omisiones, que..., que son muy graves, digamos, y que privan la libertad y los derechos de las personas, por ejemplo. Entonces es como que no compensa una cosa con la otra (entrevista, 21-8-18)

Esta perspectiva se ve acompañada por determinados deslindes que justificarían medidas excepcionales con unos y no con otros. Para Diego, «una cosa es una movilización pacífica, por ejemplo... ¿Qué represión le podés hacer a una movilización pacífica, digamos? El problema se da, más que nada, creo yo, entre lo que es... la policía y los manifestantes, cuando hay violencia» (entrevista, 21-8-18). Justo considera que hay «una gran diferencia entre robos y cortes. La gente sale a cortar la calle (...) porque hay algo que le duele personalmente, que sabe que es injusto. Pero la gente que sale a robar, no la justifico para nada. Es un ladrón matando a otro ladrón, el militar matando a... a un ladrón» (entrevista, 12-7-18). Para este chico, intachable por lo demás en su discurso, en la dictadura se metió a «todos en la misma bolsa» en lugar de deslindar «personas normales» de «los ladrones» u otros criminales.

Conclusiones

A raíz de este trabajo, que aporta información y discusión empírica sobre las prácticas de transmisión del pasado reciente en contextos específicos, pienso que se puede plantear para el debate una «historia con memoria» que tenga en cuenta la complejidad de las situaciones en que se desenvuelve, con el fin de dialogar con la realidad sobre la que se quiere incidir y no

¹⁰⁴ Jorge ROLLAND: «Mediaciones...», pp. 22-3; ÍD.: «El pasado presente del futuro...»

empeñarse en *bajar* determinados principios. Éstos, a menudo impolutos, deben mancharse (¿o nutrirse?) con el barro del día a día. Para ello, considero fundamental insistir en tres cuestiones.

Por un lado, ningún tipo de enseñanza de la historia reciente vinculado con el deber de memoria puede prescindir, como vienen señalando distintos autores y autoras, de impugnar los códigos pedagógicos (y profesionales) y acometer, así, una «auto-reflexión», una redefinición de su propio sentido y una elaboración de su propio pasado y presente.¹⁰⁵

Por otro lado, es crucial desarrollar una atención (e interés, por no hablar de amor) hacia las y los estudiantes, respecto de las relaciones que mantienen entre sí, sus intereses, sus trayectorias, sus culturas, dialogando, sin necesidad de comulgar, con todas ellas.

Finalmente, es necesario dirigir la atención y sensibilidad también hacia los intercambios entre los conocimientos (sobre el pasado), en sus dimensiones ontológica, metodológica y epistemológica, y los valores y actitudes, así como las lógicas (en el presente), que subyacen, aunque, por el momento, no se pueda derivar una correlación entre unos y otros. Este último ejercicio, por su parte, sería interesante considerarlo alguna vez para abundar en el trabajo con el sujeto propio de la educación para la emancipación.

¹⁰⁵ Raimundo CUESTA: *Los deberes...*, p.46.; Sandra RAGGIO: «Argentina: el pasado reciente y su gestión en la escuela ¿Hacia una nueva pedagogía?», en Fabián GONZÁLEZ y Beatriz AREYUNA (comps.): *Pedagogía, historia y memoria crítica*, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2014, pp. 115-43, esp. pp. 135, 141

Tocar y sentir la guerra civil española. Objetos y memoria en Educación Secundaria

José Luis De Los Reyes Leoz
Universidad Autónoma de Madrid

Pasarán unos años y olvidaremos todo; se borrarán los embudos de las explosiones, se pavimentarán las calles levantadas, se alzarán las casas que fueron destruidas. Cuanto vivimos, parecerá un sueño y nos extrañará los pocos recuerdos que guardamos, acaso las fatigas del hambre, el sordo tambor de los bombardeos, los parapetos de adoquines cerrando las calles solitarias...¹⁰⁶

Resumen:

La enseñanza de la Guerra Civil en Educación Secundaria no ha contribuido hasta ahora a crear en la juventud española un conocimiento mínimo de su significado e influencia en la conformación de la sociedad actual. De la misma forma, la historia escolar no ha sido capaz de crear un compromiso con el pasado en las generaciones que cada año se incorporan a la mayoría de edad, manifestando no sólo ignorancia de sus aspectos básicos sino una clara despreocupación por lo sucedido en los últimos 90 años de nuestra historia. Esto exige una renovación de la metodología didáctica y la utilización de nuevas estrategias para motivar a los estudiantes que pasa por hacerles vivir el conflicto y su contexto de forma activa y crítica. Se presenta aquí, desde la Didáctica de los Objetos, una experiencia realizada en el Máster de Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato destinado a la formación inicial de futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Se parte de la observación y reflexión sobre objetos originales del conflicto bélico realizado en la Universidad Autónoma de Madrid.

Palabras clave: Guerra civil española, Educación Secundaria, Didáctica de los Objetos.

¹⁰⁶ Juan E. ZÚÑIGA: *Largo noviembre en Madrid*, Madrid, Alfaguara, 2003, p. 12.

1. Enseñanza y memoria escolar de la Guerra Civil

Juan Eduardo Zúñiga -testigo juvenil del asedio de Madrid- abordó desde la memoria y la reconstrucción de sus recuerdos una trilogía novelística de alta calidad literaria y memorística. Sus palabras renuevan el debate entre memoria e historia, significativamente crucial a la hora de abordar la enseñanza del conflicto civil en las etapas preuniversitarias. Se plantean aquí algunas cuestiones relevantes sobre la enseñanza de la Guerra y una propuesta didáctica para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. ¿La enseñanza de la Guerra Civil es un tema normalizado en las aulas españolas? ¿Ha dejado de ser un periodo sensible o controvertido para profesores, estudiantes y familias?¹⁰⁷ Teniendo en cuenta que apenas se menciona en 6º de Educación Primaria, que se estudia brevemente en una historia universal contemporánea en 4º de la ESO y que, sólo en 2º de bachillerato, adquiere un papel relevante en la asignatura *Historia de España*¹⁰⁸ parece que no tiene el tratamiento que merece en la enseñanza básica.

Otras dos cuestiones se añaden a esta reflexión: ¿qué saben los jóvenes españoles sobre la Historia del Presente de su país? ¿En qué medida una asignatura al final del Bachillerato, la normativa estatal y autonómica que la desarrolla, los manuales escolares que la concretan, la actuación docente en las aulas, los métodos y materiales didácticos que usan los profesores y la prueba de acceso a la universidad contribuyen a lograr el fin deseado? Al cumplir 18 años ¿son capaces nuestros alumnos de reflexionar y sacar conclusiones sobre lo sucedido en las últimas décadas de nuestro país para cumplir con sus obligaciones como ciudadanos mayores de edad? A pesar de todo, la enseñanza en los niveles preuniversitarios de los procesos históricos recientes es un imperativo cívico para la difusión de la memoria democrática.¹⁰⁹

El desafío es descomunal si consideramos que en 2022 la mayoría de los jóvenes que estudian Historia de España en 2º de Bachillerato (la tercera generación posterior a la dictadura, los millennials nacidos en el siglo XXI) iniciaron sus vidas cuando Adolfo Suárez llevaba tiempo olvidando cruelmente la suya por el Alzheimer. Del mismo modo, lo que saben del rey Juan Carlos I se limita a los escándalos financieros, cinegéticos y sentimentales recientes, sobre su residencia en Abu-Dhabi, o ni siquiera eso. Propietarios de una mente presentista, la España que vivieron sus padres y abuelos -salvo excepciones- queda muy lejos de sus preocupaciones

¹⁰⁷ Belén FERNÁNDEZ MUÑOZ: La guerra civil española en Educación Secundaria: Análisis de un tema controvertido en la historia escolar. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid, 2021.

¹⁰⁸ Aún está por ver lo que los nuevos currículos aportan en este sentido ya que la LOMLOE no se aplica en este año más a que a los cursos impares de ESO y bachillerato. No obstante, lo formulado en los decretos estatales y autonómicos hace albergar esperanzas que un tratamiento por competencias de la historia contemporánea de España abundaría en el desarrollo de la memoria histórica frente al memorismo tradicional.

¹⁰⁹ Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “El estudio de la Historia del Presente en las aulas: un imperativo cívico”, en: Pedro LÓPEZ LÓPEZ y M.^a Antonia GARCÍA MORENO (coords.): *Papeles de la memoria: aportaciones al estudio de la represión franquista*, Gijón, Trea, 2020, pp. 47-74.

cotidianas.¹¹⁰ Fernando Hernández afirma que, tras un cuestionario a estudiantes universitarios, es preocupante el desconocimiento que demuestran sobre los últimos 90 años de la historia de España: el 47% desconocía el año en el que se aprobó la Constitución actual, algo más de una quinta parte no fue capaz de poner un marco cronológico a la Transición y una amplia mayoría (62,9 %) mostró cierta visión del periodo como un “monumento” del pasado. Aunque yo no me arriesgaría a ser tan radical, su autor cree que “la contemporaneidad reciente es un territorio perdido para las nuevas generaciones.”¹¹¹ García Cárcel habla de un “aburrido desinterés” de los jóvenes por la Historia de España.¹¹²

Es obvio que para generar un proceso que genere conocimientos reflexivos y dé lugar a una memoria democrática en nuestros jóvenes es necesario impulsar un proceso innovador en la metodología de la enseñanza de periodos históricos tan relevantes para comprender el presente como la Guerra Civil.

2. Didáctica de los Objetos e historia

Vivimos rodeados de objetos, los necesitamos para hacer nuestra vida más agradable, con ellos expresamos sentimientos y estos nos permiten transformar los espacios que habitamos para afianzar nuestra identidad individual y el rol social que ocupamos. Esto es así porque los objetos significan, entendemos sus mensajes, conocemos su lenguaje y nos provocan pensamientos y emociones.¹¹³ Para Jules Prown, la cultura material estudia -a través de los artefactos- las creencias (valores, ideas, actitudes y supuestos) de una comunidad particular o sociedad en un tiempo dado. Los objetos fabricados por el ser humano reflejan, conscientemente o no, las creencias de los individuos que los hicieron, los compraron y los usaron. Por eso, Prown afirma que esas creencias (nacionalidad, lugar, clase social, religión, política, profesión, género, edades, raza, etc.) que explicarían la forma de vida de una determinada colectividad están encapsuladas en la forma, material, color, estilo, etc., de los objetos y que pueden ser discernidas y analizadas con una metodología precisa. Se podría decir que los valores y las experiencias de una comunidad son transformadas y expuestas a través de su cultura material, de sus objetos.¹¹⁴

Por tanto, podemos considerar al objeto (unidad de cultura material) como un mediador temporal, un comunicador de los elementos básicos de una sociedad. Así considerado, todo objeto presentado en un entorno de aprendizaje nos permite vislumbrar acontecimientos y sucesos alrededor de él, ya que lleva consigo la información nuclear del mundo que lo ha creado, usado y transmitido. De este modo sería una señal de identidad, como el ADN cultural que queremos inocular en los más pequeños para que los reconozcamos y se reconozcan miembros del mismo grupo social. El objeto se convierte en un narrador de historias, un pregonero que

¹¹⁰ Los datos más actuales (1/01/2022) muestran que casi el 55 % de los habitantes de España nacieron después de la muerte de Franco. Entre un 43,3 % y un 37,7 % no vivieron la transición a la democracia, nacidos a partir de 1982 o de 1996, según se entienda la cronología de este periodo. Entre los cursos 2011-12 y 2020-2021 más de tres millones de estudiantes se matricularon en 2º de bachillerato y, por tanto, estudiaron la asignatura *Historia de España*.

¹¹¹ Fernando HERNÁNDEZ: *El estudio de la historia...*, pp. 52-55.

¹¹² Ricardo GARCÍA CÁRCEL: “Introducción”, en Ricardo GARCÍA CÁRCEL (coord.): *La construcción de las Historias de España*, Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 40.

¹¹³ Ángela GARCÍA BLANCO: *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1997, p. 5.

¹¹⁴ Jules D. PROWN: D. (1993). “The truth of material culture: history or fiction?”, en Stephen LUBAR y David KINGERY (eds.): *History from things. Essays on material culture*, Washington, Smithsonian Institution Press, 1993, pp. 1-2.

sirve para comunicarnos con el pasado, con el contexto cultural del presente y generar un discurso de cara al futuro.¹¹⁵

Hasta tal punto ha tenido éxito el uso de objetos para contar o aprender historia que, en la última década, varias obras de divulgación han intentado una síntesis de la historia cultural o nacional de un país a través de sus objetos más significativos. En esta línea todos han seguido el modelo de Neil MacGregor, director del British Museum, quien afirma que relatar la historia a través de sus objetos es la verdadera finalidad de los museos. Las 100 piezas seleccionadas tenían como objetivo – ni más ni menos- contar la historia del mundo desde el origen de la humanidad hasta nuestros días.¹¹⁶ Su ejemplo ha tenido seguidores, todos ellos defensores de que los objetos hablan y cuentan historias.¹¹⁷

Esta línea de investigación resulta especialmente atractiva para la enseñanza de la historia escolar. Se basa en la formulación de preguntas a objetos procedentes de un pasado -lejano o reciente- lo que puede parecer una boutade si consideramos que, por naturaleza, son elementos inanimados y carentes de voz para contestarnos. ¿O no? Sin embargo, cuando los estudiantes dirigidos por su docente formulan preguntas adecuadas los objetos “entrevistados” responden con precisión sobre su utilidad, sobre quien los hizo, cuándo, cómo y porqué han sido fabricados de una manera u otra, porqué con esos materiales y no con otros, cuándo fueron hechos, cuándo dejaron de ser útiles y porqué están expuestos en una vitrina o son relegados al fondo de un cajón. Por tanto, los objetos no hablan de sí mismos más que a aquellos que pueden integrarlos en una red de conocimientos preexistentes, lo que convierte al profesor en intermediario entre la cultura histórica que los fabricó y la receptora, constituida por sus estudiantes.¹¹⁸

3. Tocar y sentir la Guerra Civil: un taller sobre objetos originales

Ante la obligación de explicar el pasado reciente de España en las aulas de Secundaria es importante propiciar en el profesorado un cambio en las estrategias didácticas utilizadas para tratar temas sensibles o controvertidos (Guerra Civil, franquismo o Transición democrática). Huelga decir que, ante la relevancia que estos temas despiertan hoy en el debate político, olvidando frecuentemente una visión seria y rigurosa, es en las aulas y de la mano de los docentes donde se debería desterrar toda polémica generada por intereses espurios y no científicos.

La investigación didáctica sobre los objetos considerados fuentes de información es una línea innovadora en la didáctica de la historia, estando muy relacionada con la Didáctica del Patrimonio y las visitas escolares a museos.¹¹⁹ No es menos cierto que esta Didáctica de los Objetos parte de la metodología propia de la arqueología, destacando los trabajos de Ángela

¹¹⁵ María F. MELGAR y José L. DE LOS REYES: “De los objetos al museo. Experiencias educativas emotivas y creativas”, *Contextos de Educación*, 25 (2018), pp. 122-137

¹¹⁶ Neil MACGREGOR: *A History of the World in 100 Objects*. Penguin, London, 2012.

¹¹⁷ Richard KURIN: *The smithsonian's history of America in 101 objects*. New York, Penguin, 2013. Javier ITÚRBIDE (ed.): *Cuando las cosas hablan. La historia contada por cincuenta objetos de Navarra*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2015. Manuel LUCENA: (2015). *82 objetos que cuentan un país: una Historia de España*. Barcelona, Taurus, 2015. Julien GIRY y Aurélie ROPERCH: *Les cent objets du Japon*. Bordeaux, Elytis/Transboréal, 2019.

¹¹⁸ José Luis DE LOS REYES LEOZ: “A Cultural Viewpoint about Objects: Objects that Narrate Cultures and Emotions”, en Joël BISAULT (et al.) (eds.): *Objects to Learn About and Objects for Learning 2: Which Teaching Practices for Which Issues?*, London, ISTE, 2022, pp. 211-227.

¹¹⁹ Joan SANTACANA y Nayra LLONCH: *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón, Trea, 2012.

García Blanco, Alfredo González Ruibal¹²⁰, Joan Santacana y otros que la han tratado desde la arqueología del conflicto o desde la museografía didáctica.¹²¹ Sin embargo, el estudio de las guerras contemporáneas -desde la I Guerra Mundial¹²² a la Guerra Civil - ha abierto un nuevo camino para la enseñanza de estos conflictos a través de los abundantes restos materiales que han dejado y que pueden ser mostrados a los estudiantes como testimonios fieles. Así, pueden ser observados, analizados y pensados para explicar cualquier guerra reciente a través de su legado material. Al respecto, véase la obra colectiva dirigida por Cazorla y Shubert juntando “lo intelectual con lo material y lo visual para narrar la historia de nuestra Guerra Civil y hacerla tan cercana como comprensible al lector”. Del mismo modo, el libro dirigido por Joan Santacana, con su notable propuesta didáctica desde la “arqueología de la batalla”, sobre los restos materiales “de la lucha y la destrucción”, publicados ambos en 2022.¹²³

En esta línea, pero con matices importantes, se muestra aquí una experiencia de aula, un taller didáctico diseñado para la formación inicial del futuro profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria al que se proponen alternativas a la enseñanza de la Guerra Civil partiendo de la observación y reflexión sobre objetos originales del conflicto bélico.¹²⁴

La realización de esta actividad tiene como principal fin la experimentación con objetos históricos originales¹²⁵ que, a través de una metodología inductiva, recree una estrategia didáctica aplicable en el aula de las asignaturas de historia de 4º de la ESO y 2º de bachillerato. Este taller se fundamenta en la metodología conocida como Didáctica de los Objetos, presuponiendo que desde un simple objeto se pueden desarrollar propuestas didácticas para la enseñanza de la Guerra Civil.

¹²⁰ Alfredo GONZÁLEZ RUIBAL: *Volver a las trincheras. Una arqueología de la Guerra Civil española*, Madrid, Alianza, 2016. Este mismo investigador del CISC hizo una selección en “La Guerra Civil en 10 objetos”, conferencia pronunciada en el Museo Arqueológico Nacional en abril de 2019: <http://www.man.es/man/actividades/cursos-y-conferencias/anteriores/2019/20181004-ciclo-actualidad-arqueologica/20190409-guerra-civil.html>

¹²¹ Se citan sólo algunos de los numerosos trabajos, los más relevantes para el tema aquí tratado: Joan SANTACANA y Nuria SERRAT (coord.): *Museografía didáctica*, Barcelona, Ariel, 2005. Joan SANTACANA y Nayra LLONCH: *Claves de la museografía didáctica*, Lleida, Milenio, 2011. Joan SANTACANA, Victoria LÓPEZ y Tania MARTÍNEZ: *La ciencia que no se aprende en la Red. Modelos didácticos para motivar el estudio de las ciencias a través de la arqueología*. Barcelona, Graò, 2017. Alejandro EGEA, Laura ARIAS y Joan SANTACANA (coords.): *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*, Gijón, Trea, 2018.

¹²² François BERTIN: *Mémoires d’objets, histoires d’hommes*, 1944, Rennes, Éditions Ouest-France, 2004. ÍD.: *Mémoires d’objets, histoires d’hommes, 1914-1918*, Rennes, Éditions Ouest-France, 2016. Didier PAZERY: *14 visages et vestiges de la Grande Guerre*, Paris, Michalon, 2014.

¹²³ Antonio CAZORLA y Adrian SHUBERT (eds.): *La Guerra Civil española en 100 objetos, imágenes y lugares*. Barcelona, Galaxia Gutenberg 2022. Joan SANTACANA MESTRE, Alfonso CASAS OLOGARAY y Nayra LLONCH-MOLINA: *La Guerra Civil española a través de los objetos*, Gijón, Trea, 2022. No deja ser una casualidad que mientras redacto este texto hayan aparecido dos obras gemelas con cierto interés: Fernando CALVO GONZÁLEZ REGUERAR: *Soldado Rojo. Las cosas que llevaban en el macuto los hombres que lucharon en la Guerra Civil*, Madrid, Arzalia, 2022. ÍD.: *Soldado azul. Las cosas que llevaban en el macuto los hombres que lucharon en la Guerra Civil*, Madrid, Arzalia, 2022.

¹²⁴ El contexto fue la asignatura Aprendizaje y enseñanza de la Historia en el Máster de Formación de Profesorado en ESO y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid que imparto desde el curso 2009-2010. Este taller de aprendizaje se realiza desde 2018. Posteriormente, esta actividad se ha realizado en diferentes centros de Educación Secundaria y en cursos de formación permanente ofertados por la Consejería de Educación de la CAM a docentes en activo.

¹²⁵ Sólo donde el objeto es único y de incalculable valor sentimental o material se han procurado reproducciones fieles u objetos similares de idéntica cronología como es el caso del sonajero de Martín de la Torre. <https://www.rtve.es/play/videos/telediario-1/martin-recupera-el-sonajero-que-le-arrebato-la-guerra-civil-hace-83-anos/5293522/>

Los estudiantes experimentan en primera persona los procesos indagatorios y los resultados de esta metodología. De este modo, se pretende que puedan generar en sus estudiantes una comprensión crítica sobre las causas y consecuencias de la Guerra Civil y, sobre todo, reflexionar sobre las implicaciones -interesadas o nobles- que el actual debate público propicia sobre la memoria histórica. Es significativo que este taller didáctico se centre -y así lo significan los estudiantes del posgrado- en un estudio de la Guerra Civil “desde abajo” que busca superar tanto la explicación factual, ideológica, militar, heroica o exclusivamente economicista del conflicto, como la de “todos fuimos culpables”, consensuada por el relato escolar de la Transición.

Metodológicamente se fomenta una indagación inductiva, de lo concreto del objeto hasta convertirlo en fuente de información para alcanzar el conocimiento crítico sobre el aspecto específico al que se le relaciona con la historia de la guerra. Esto implica trabajar con fuentes primarias que se puedan tocar y leer para que, partiendo de lo material, se consiga ubicar en el contexto histórico del conflicto. Para esta actividad los objetos poseen una gran potencialidad didáctica como mensajeros del pasado, pregoneros humildes de un acontecimiento como la Guerra Civil. No es baladí que la mayoría de ellos sean manipulables por los futuros docentes, lo que a diferencia de lo que permite la contemplación de las piezas de un museo, provoca una reacción sensitiva que motiva y evoca, al mismo tiempo, un traslado emocional del alumno al contexto temporal del objeto observado.¹²⁶

Es obvio que se pretende que los futuros docentes comprendan lo importante que es el fomento de la construcción de explicaciones razonadas entre sus estudiantes, el desarrollo de pensamiento histórico y el uso del aprendizaje por descubrimiento sobre la España de 1936-1939. Para ello se seleccionan 9 bloques temáticos sobre los que los diferentes grupos realizarán la actividad: la educación y la escuela durante el conflicto; la vida del soldado en el frente; la defensa de Madrid; la Guerra y el conflicto religioso; el protagonismo de las mujeres en el frente o en la retaguardia; la propaganda ejercida por ambos bandos contendientes; la infancia como víctima; la economía y las dificultades de la vida cotidiana en la retaguardia y, finalmente, la intervención internacional. Es verdad que otros temas como el exilio, las consecuencias de las operaciones militares, el armamento, el impacto en los intelectuales, la destrucción del patrimonio, etc., también podrían ser objeto de un trabajo similar.

En este taller se combinan varios procesos de indagación y aprendizaje sobre los objetos que se les entregan: observación, descripción material, generación de hipótesis, búsqueda de la información demandada por el análisis de la materialidad del objeto, establecimiento de relaciones complejas sobre el tema asignado y, finalmente, una propuesta didáctica para ser llevada al aula. Además, esta metodología conlleva también una aproximación emocional al objeto-tema asignado a través de la construcción de relatos de ficción que cada estudiante del posgrado debe redactar tomando como base los objetos entregados. Todo este proceso inicial se fragua a través de dos fichas que deben rellenarse consensuadamente por los miembros de cada equipo (ver tablas finales).

El soporte material de este taller es mi colección personal que, después de años de búsqueda y acopio de materiales, consigue mostrar a los estudiantes una serie de documentos en papel (postales escritas desde el frente, cartas de combatientes a sus familias, mapas y croquis militares, carnets de afiliación a asociaciones sindicales, partidos políticos, cartillas y cupones de racionamiento, panfletos de propaganda, recordatorios de los fallecidos etc.), material gráfico de la época (fotografías, revistas y periódicos, dibujos infantiles, carteles, etc.) y objetos materiales

¹²⁶ Helen J. CHATTERJEE: *Touch in museums. Policy and practice in object handling*, Oxford, Berg, 2008.

(condecoraciones, balas, metralla, insignias, billetes y monedas, material bélico de trinchera, utensilios escolares, juguetes infantiles, objetos cotidianos, etc.) del periodo.

El taller se inicia con la lectura de un fragmento de la obra de J. E. Zúñiga, *Largo invierno en Madrid*, -véase el texto que presenta estas páginas- y alguno de los relatos concebidos desde la mirada particular, emocional y memorística de los personajes populares que escriben en el libro *Las voces de la tierra*.¹²⁷ A continuación, cuando ya se conoce la metodología del interrogatorio al objeto, se reparte a cada grupo uno solo, denominado Objeto Inicial (OI).

El proceso cumple tres fases:

1. Observar el objeto inicial (OI). El estudiante/grupo se enfrentará al objeto sin más e intentará rellenar la ficha 1 (ver Tabla 1): observación, materialidad y formulación de hipótesis.
2. Descubrir objeto y contexto: Es una fase que se podría denominar “Trabajo con pistas”. Usando los recursos suministrados se realizará el contraste de las hipótesis formuladas con los documentos y objetos complementarios. Elaboración de una interpretación definitiva: ¿Qué es, para qué y en qué contexto se utilizó? Además, se facilita una carpeta en Google Drive donde se encuentra toda la información necesaria para cada uno de los temas propuestos: fotografías, canciones, carteles, enlaces a webs especializadas, documentos de archivo, referencias bibliográficas, etc.
3. Exposición de resultados: cada grupo debe formular sintéticamente las líneas fundamentales (teniendo en cuenta el currículo normativo de 4º de la ESO) del tema sobre el que versa el OI. De este modo, se muestra a los futuros docentes cómo partiendo de un simple objeto material se puede llegar a conocer los aspectos básicos de la vida cotidiana en la retaguardia, del protagonismo de las potencias internacionales que participaron en el conflicto, de los sufrimientos y la vida de los soldados en el frente de batalla o de los niños de la guerra, etc.¹²⁸

4. Conclusiones: una aproximación científica y emocional a la Guerra Civil

Tras cuatro años del desarrollo práctico de este taller los trabajos de los estudiantes han demostrado que, incluso para licenciados y graduados en Historia, Geografía, Arqueología o en Historia del Arte, esta metodología representa una innovación en la cual la motivación al alumno gana la partida al “aburrido desinterés” de los jóvenes por la historia reciente de nuestro país. Resulta obligado leer algunas de sus valoraciones sobre el trabajo realizado. Así es que, dejemos a los estudiantes del posgrado que nos escriban este último apartado de esta exposición.¹²⁹

¹²⁷ AA.VV.: *Las voces de la tierra*. Pamplona, Asociación para la recuperación de la memoria histórica-Alkibla, 2020. El libro se publicó al cumplirse 20 años de la primera exhumación científica de 13 republicanos desaparecidos por la represión franquista y exhumados en Priaranza del Bierzo (León), a partir de la cual se fundó la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica. Sobre fotografías de José Antonio Robés, un numeroso grupo de poetas, novelistas, actores, investigadores, periodistas y activistas del movimiento de la memoria histórica escribe un pequeño texto. Entre ellos: Rosa María Artal, Santiago Auserón, Juan Miguel Baquero, Fernando Berlín, Juan Diego Botto, Cristina Fallarás, Antonio Gamoneda, Juan Carlos Mestre, Marta Nebot, Edurne Portela, Jorge Riechmann, Miguel Ríos, Rozalén, Marta Sanz, etc.

¹²⁸ La estructura del trabajo que se pide a los estudiantes es la siguiente: 1. Tema elegido. 2. Nombre de los autores. 3. Ficha 1 resuelta. 4. Búsqueda de información complementaria sobre otros objetos y documentos del tema sugerido. Deben incorporarse los enlaces a las páginas consultadas con una breve descripción y su utilidad para la investigación. 5. Ficha 2 resuelta. 6. Desarrollo de una propuesta didáctica basándose en el OI. 7. Elaboración de un relato corto (1-2 páginas) en el que el OI cobre sentido dentro del contexto cronológico, espacial y temático que permita la información obtenida y el currículo de 4º de la ESO. Aunque se realice un relato de ficción, este deberá respetar los conocimientos históricos del tema tratado. 8. Conclusiones: Aspectos reseñables del proceso de aprendizaje desarrollado en esta actividad. Aplicabilidad al aula y sugerencias de mejora.

¹²⁹ Sólo pondré algún ejemplo de los trabajos realizados en el mes de mayo del pasado curso 2021-2022.

Los estudiantes que investigaron el pasado curso sobre el papel de las mujeres (OI: una medalla al mérito a las damas enfermeras) destacaron que “entre los aspectos principales que pretendemos trabajar en este taller, el más destacado es el fomento de las competencias cívicas a través del aproximamiento histórico a cuestiones políticas, sociales y culturales del pasado, en nuestro caso relacionados con las mujeres”. Destacaron que, en sus clases del futuro, buscarían a través de esta metodología “potenciar los valores relacionados con la resolución pacífica de conflictos, el diálogo y la importancia del consenso.” Al partir de las realidades sociales de las mujeres durante la Guerra Civil, desean que sus futuros estudiantes comprendieran el papel que adquirieron en el conflicto para comprender el camino a la igualdad de género apoyándose en los valores democráticos. Valoraron la gran potencialidad de esta metodología “para tener éxito en las clases” frente a la metodología memorística tradicional, afirmando que este planteamiento “desde metodologías activas permite la participación de los alumnos en la construcción significativa del conocimiento”. Desde esta perspectiva, estaban esperanzados que sus estudiantes de Secundaria desarrollarían una mayor implicación en las clases y que aprenderían a valorar “la diversidad de las realidades del pasado”. Eso sí, estos jóvenes de 22 años mantienen aún hoy que una dificultad más que probable sería “la conflictividad implícita en un tema como la Guerra Civil, que en nuestros días aún sigue generando debate entre los estudiantes”

La mayoría de los grupos afirmaron que recurrir a fuentes objetuales en el aula, convierte a la historia en una materia mucho más atractiva, dinámica y comprensiva. “Permite a los estudiantes desarrollar su espíritu crítico, potenciar sus habilidades de argumentación histórica, así como su capacidad de análisis con algunas de las fuentes que utilizan los historiadores”. (Grupo de análisis del OI sobre Educación). Estuvo bien que pensaran que esta metodología didáctica acerca a los estudiantes de Secundaria al trabajo del historiador y a la rigurosidad de sus métodos: “se trata de demostrar a los estudiantes que los conocimientos de las Ciencias Sociales que les llegan a ellos son el resultado de un proceso de adaptación personal de la realidad y que, por tanto, necesitan llevar a cabo un proceso de análisis crítico” y que las fuentes históricas son “esenciales para reconstruir el pasado”.

Afirmaron en su gran mayoría que había que hacer “un esfuerzo por llevar a las alumnas al contexto histórico para que, interactuando con esos objetos y documentos, puedan observar que no se distancian tanto de las personas que vivieron, con una edad similar a la suya, la Guerra Civil.” Así, los estudiantes que trabajaron sobre la defensa de Madrid manifestaron que los sentimientos, emociones y sensaciones de aquellos individuos que vivieron el asedio de Madrid podían ser evocados analizando los objetos que tenían en el aula y que este contacto visual y manipulativo propiciaría la empatía entre sus futuros alumnos y un pasado no tan lejano. Sin olvidar que estos restos materiales “al ser reales y haber pertenecido a otras personas, con historias propias sobre las que conjeturar proporcionan una manera de vincularse emocionalmente con el tema de estudio, lo cual favorece la memoria posterior respecto a lo adquirido.”

En general, casi todos los participantes en el taller fueron conscientes que habían “logrado devolver a la vida una serie de objetos importantes desde un punto de vista pedagógico y humano”. (Grupo que trabajó sobre los aviones infantiles). Obviamente, una de las críticas más comunes fue la gran dificultad de conseguir una colección de objetos originales como la que estaban analizando en el aula. Sin embargo, pese a las reticencias y timidez iniciales mostradas ante la propuesta de escribir cada uno un relato personal sobre el OI asignado, he de reconocer que, con más o menos estilo literario, todos los presentados demostraron que el taller había conseguido transformar los objetos iniciales en fuentes de información generadoras de emociones.

Por otro lado, valoraron el protagonismo del docente al tener que fomentar el pensamiento hipotético-deductivo en jóvenes de 16/17 años. “Que los chavales entiendan que la Historia no es eso alejado que sucedió a nuestros abuelos y que ellos también son protagonistas de la suya propia, en un mundo cambiante”. Sin duda, uno de los aprendizajes más valorados de esta actividad (expresado por el grupo ocupado en la vida de los soldados) fue que había que transmitir a los alumnos de Secundaria que la

“historia es algo vivo, aunque sucediese hace cientos o miles de años. Que la historia habla de humanos con sentimientos. Que es, quizás, la reina de las Ciencias Sociales pues con ella se puede explicar el pasado, entender el presente que nos rodea y ayudarles a proyectar un futuro en el que seamos un poco más responsables de nuestras acciones individuales y propuestas colectivas. En definitiva, conociendo nuestra historia somos un poquito más libres y mejores personas, con criterio, educación y autonomía de cara a un futuro de adultos independientes.”

Ver figuras (1 y 2) y tablas (1 y 2) en páginas siguientes



Figura 1: Objetos Iniciales para los 9 grupos de estudiantes. (Colección particular del profesor)

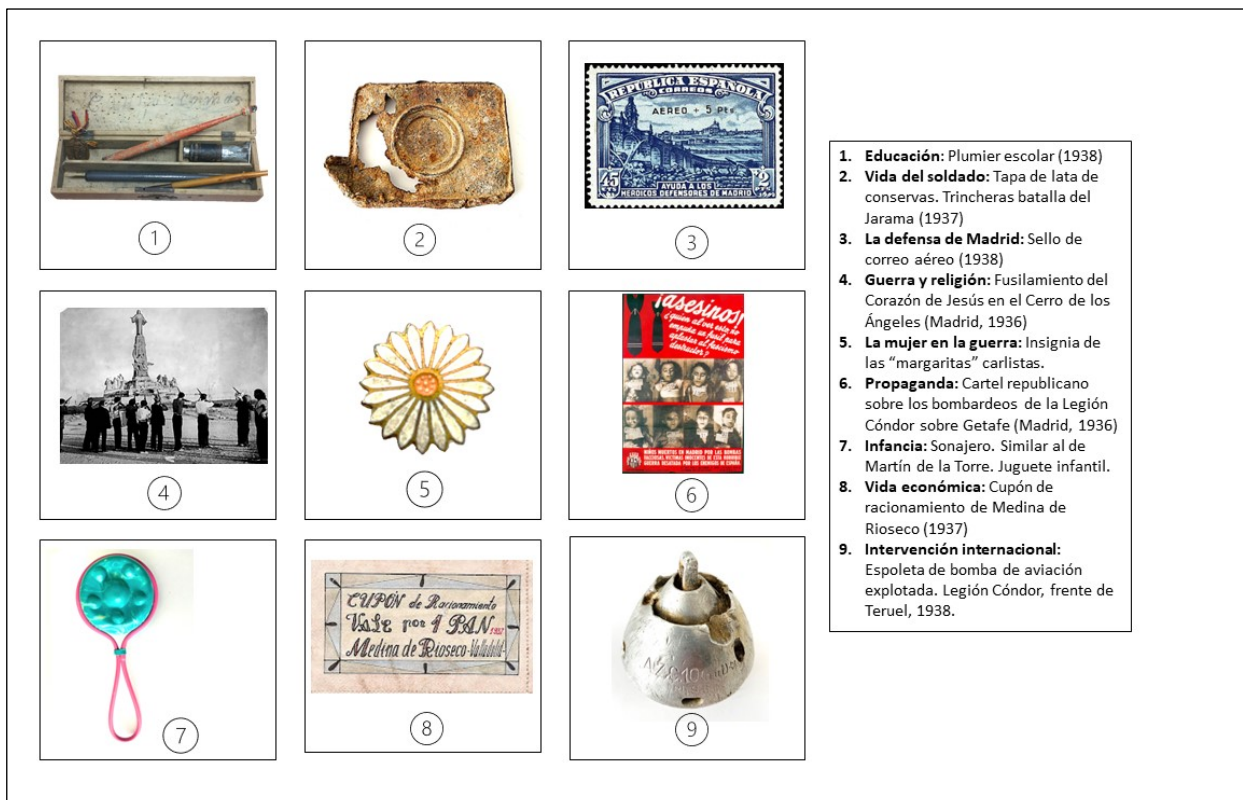


Figura 2: Objetos complementarios para los 9 grupos de estudiantes. (Colección particular del profesor)

La Escuela Normal de Navarra durante la II República (1931-1936). Modernidad y progreso

Julián Zubieta Martínez

Resumen:

Considerando que el devenir histórico es una sucesión de hechos entrelazados cuyo resultado siempre es el presente, su lectura nos advierte de la sempiterna presencia de una variable constante que afecta directamente a la coexistencia humana: el debate entre tradición y modernidad. Conforme a esta proposición, es sabido que tras la instauración del régimen republicano en abril de 1931, el primer gobierno provisional formuló una batería de reformas político-sociales y económicas, cuya finalidad era la transformación social para atenuar el retraso que afectaba a España en diferentes aspectos básicos respecto a otros países.

El gobierno fue consciente que uno de los primeros pasos necesarios para llevar a cabo las reformas propuestas, y consolidar el régimen republicano, era alfabetizar a la población. Por eso, una de las reformas planteadas, si no la más importante, necesaria sin duda por la trascendencia que tuvo, fue la educativa. Sobre todo, en lo que se refiere a la enseñanza primaria, debido al estado de dejadez y abandono que presentaba. Ese objetivo exigía al Estado asumir la responsabilidad absoluta respecto a la enseñanza. Circunstancia amparada por el artículo 48 de la Constitución aprobada el 9 de diciembre de 1931¹³⁰, donde quedaba recogida la condición de funcionario público para todo el profesorado estatal en activo. Por consiguiente, la formación del profesorado era esencial para implementar esa transformación. Cómo se llevó a la práctica la transmisión de este espíritu transformador entre el alumnado de la Escuela Normal del Magisterio Primario de Navarra, es el propósito de este trabajo.

Palabras clave: República; transformación; alfabetización; maestros; Escuela Nueva; adaptación.

¹³⁰ Constitución de la República Española (9/12/1931). Capítulo II. Familia, economía y familia. Artículo 48. Congreso de los Diputados. <http://www.congreso.es/>

Abstract:

Considering that historical evolution is a succession of intertwined events whose result is always the present, its reading warns us of the presence of a constant variable that directly affects human coexistence: the everlasting debate between tradition or modernity. According to this proposition, it is known that after the establishment of the republican regime in April 1931, the first provisional government formulated a battery of political-social and economic reforms, whose purpose was social transformation to mitigate the delay that affected Spain in different basic aspects compared to other countries.

The government was aware that one of the first steps necessary to carry out the proposed reforms, and consolidate the republican regime, was to make the population literate. Therefore, one of the proposed reforms, if not the most important, necessary undoubtedly because of the transcendence it had, was the educational one. Above all, with regard to primary education, due to the state of neglect and abandonment that it presented. That objective required the State to assume absolute responsibility for education. Circumstance covered by article 48 of the Constitution approved on December 9, 1931, which included the status of public official for all active state teachers. Teacher training was therefore essential to implement this transformation. How the transmission of this transformative spirit among the students of the Normal School of Primary Teaching of Navarra was put into practice is the purpose of this work.

Introducción

Los primeros treinta años del siglo XX en el estado español se caracterizaron por la inestabilidad política, económica y social. La Restauración y la posterior dictadura primorriverista, no pudieron sostener el cada vez mayor descontento de los opositores al régimen monárquico. De manera que la proclamación de la II República, no fue una casualidad. El 17 de agosto de 1930, diversas organizaciones republicanas y regionales, junto con intelectuales a título personal, se reunieron en lo que se conoce como Pacto de San Sebastián, con la finalidad de preparar la sustitución de la Monarquía por la República. Aunque no quedó constancia escrita de lo allí tratado, se sabe que se plantearon una serie de reformas que se deberían de llevar a cabo una vez realizada la muda política, acordándose que este proceso de transformación exigía el uso indispensable de dos herramientas: la popularización de la cultura y la implantación de una escuela unificada¹³¹. Fue Rodolfo Llopis quien dejó constancia del programa educativo planteado¹³² para que este compromiso con la cultura, como instrumento reparador de la sociedad, se cumpliera. La dotación de escuelas, las becas para los más aptos y desfavorecidos económicamente, la coeducación y el laicismo, eran cuestiones ineludibles. Pero, sin una renovada formación del profesorado, imposibles.

Este propósito de renovación educativa sufrió el rechazo frontal, incluso antes de aprobar la Constitución que lo refrendó, inflamando, más si cabe, un conflicto de largo recorrido. Hasta ese momento, la iglesia católica controlaba la enseñanza primaria casi totalmente, considerando esa labor como un derecho irrenunciable. En realidad, este conflicto era fruto de una evolución histórica bajo dos concepciones antagónicas de la sociedad y del estado¹³³, convirtiendo la cuestión educativa en una cuestión política, cuyos efectos tuvieron un profundo impacto en la sociedad española, a corto plazo. Bajo estas nuevas propuestas, la iglesia concibió que la enseñanza planteada era fruto del ateísmo, mientras que la política republicana veía la enseñanza religiosa como servidumbre de la inteligencia ante el dogmatismo de la fe.

La cuestión educativa en Navarra a la llegada de la república

La implantación de la II República en Navarra no se constató en las urnas de la misma manera que en otras provincias, ya que el triunfo electoral de la derecha fue una realidad en la mayor parte de la provincia, cuyo discurso reaccionario estaba amparado por la religión católica. Religión, que disfrutaba de un fuerte arraigo en la sociedad navarra, sobre todo, en lo que se refiere al tema educativo¹³⁴. Los argumentos secularizadores propuestos por las candidaturas de izquierda, amenazaron los privilegios que disfrutaba esta coalición respecto a esa materia, siendo

¹³¹ Antonio Molero Pintado, *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer Bienio*, Madrid, Santillana, 1977, p. 52.

¹³² Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

¹³³ Manuel DE PUELLES, *Modernidad, Republicanismo y democracia: una historia de la Educación en España (1898-2008)*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2009, p. 291-296.

¹³⁴ Javier DRONDA, *Con Cristo o contra Cristo, religión y movilización antirrepublicana en Navarra (1931-1936)*, Tafalla (Navarra), Txalaparta, 2013, pp. 10-11.

este uno de los factores que posibilitó el triunfo electoral de las derechas en Navarra. De nuevo, los medios de comunicación¹³⁵ afines a las posiciones reaccionarias fueron altavoces de su ideología, poniendo en duda el progreso que traía la modernidad en contra de la tradición. En Navarra, los privilegios ostentados por la Iglesia sobre la enseñanza primaria no comprendían y, menos toleraban, la reforma emprendida por el Ministerio de Educación Pública en su apuesta por una escuela laica como nervio axial de su política educativa.

Con el cambio de régimen, salió a la luz el estado de dejadez y abandono en la que se encontraba la enseñanza primaria en el país. Situación denunciada desde hacía tiempo por el magisterio en Navarra, tal y como se aprecia en las conclusiones firmadas en diciembre de 1918, por la Junta de Profesores y Profesoras de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras donde se manifestaba el *bochornoso analfabetismo español*, a la vez que se demandaba *la creación de escuelas y la dignificación económica y social del Magisterio*¹³⁶, que en resumen, fueron las condiciones que accionaron la palanca de arranque para llevar a cabo la reforma educativa.

Es obvio que la transformación social pretendida necesitaba docentes que no bebiesen del pebetero conservador-católico, sin que el gobierno provisional se retrasase en solucionar este propósito. En septiembre de 1931, decretó lo que se conoce como el Plan Profesional¹³⁷, cuyo desarrollo implicaba la reforma de las Escuelas Normales del país. Reforma inspirada en las ideas y compromisos que la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones (JAE) o la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (EESM) llevaban tiempo practicando, formando a los que luego serían los profesores que, a su vez, formarían a los y las futuras docentes de enseñanza primaria. Las orientaciones y posibilidades ofrecidas por estos organismos sirvieron para que la mirada de su alumnado traspasase las fronteras del país, comprobando in situ, las nuevas metodologías y planes desarrollados en otros lugares, centrándose, sobre todo, en la educación primaria. Todo ello, con la finalidad de atenuar la mermada capacidad educativa que había recibido en herencia la República.

Obviamente, esa reforma educativa también se aplicó en la Escuela Normal de Navarra. No obstante, el conocimiento de los planes educativos que se estaban aplicando en el extranjero ya interesaba hacía tiempo en las Normales de la provincia, tal y como recoge un informe presentado en una reunión del Claustro conjunto en diciembre de 1925. Entre la diversidad de temas tratados, se plantearon las prácticas llevadas a cabo en otros países respecto a la enseñanza primaria, para luego adaptarlos y ponerlos en práctica en las Escuelas navarras¹³⁸. Es importante señalar que, tras la fusión con de la Normal Masculina con la Femenina, motivada por coeducación implantada¹³⁹, las respectivas plantillas se integraron en la nueva Escuela Normal del Magisterio Primario de Navarra¹⁴⁰, aunando, a partir de entonces, esfuerzos y demandas. Si hemos destacado el conocimiento de los integrantes de la plantilla sobre los planes educativos que se estaban llevando a cabo en el exterior, debemos mencionar que esta conexión era producto del estudio de las revistas recibidas y de los libros depositados en la excelente biblioteca del centro,

¹³⁵ Diario de Navarra y Pensamiento de Navarra.

¹³⁶ Archivo UPNA, Correspondencia, caja 221/04.

¹³⁷ Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Gaceta de Madrid -Núm. 273, 30 de septiembre de 1931.

¹³⁸ Archivo UPNA, Correspondencia, caja 221/04. Los países referidos eran: Alemania, Bélgica, Estados Unidos, Inglaterra, Italia. El Cantón de Basilea y de Zúrich.

¹³⁹ Gaceta de Madrid -Núm. 273, 30 de septiembre de 1931, p. 2092, Artículo 2.º Las Escuelas Normales son Centros docentes a quienes se confía la formación profesional del Magisterio primario. Se organizarán en régimen de coeducación y con profesorado masculino y femenino.

¹⁴⁰ Archivo UPNA, Cursillo de selección del profesorado para el ingreso en el Magisterio Nacional Primario, caja 2-00248/01 y Actas del claustro de Profesores, caja nº 318.

cuyo catálogo la situaba entre las principales a nivel estatal¹⁴¹. Sin pasar por alto la adecuada preparación de los componentes de la plantilla -alguno de ellos pensionado por la JAE, como es el caso del que fuera director de la Normal y político en Pamplona, Mariano Sáez Morilla- y la titulación de casi todos ellos obtenida en la Escuela de Estudios Superiores de Madrid, de clara orientación institucionalista.

Como vemos, la Normal de Navarra disponía de un profesorado convenientemente formado para transmitir los nuevos planteamientos académicos establecidos, cuyo objetivo era elevar el nivel cultural de los y las futuras docentes. Finalidad que se vio reflejada en los trabajos de prácticas y los exámenes realizados por el alumnado asistente a la Normal. Un proyecto educativo vinculado principalmente a la corriente europeísta conocida como Escuela Nueva -a la que aquí vamos a referirnos- y a la Escuela Única de orientación socialista, cuya fortaleza quedó plasmada en la Semana Pedagógica celebrada en Pamplona en septiembre de 1932.

Qué se entiende por “escuela nueva”

A lo largo de la historia, los retos educativos han suscitado teorías que han pretendido dar respuesta a los problemas y exigencias planteados en un contexto social, económico y político-cultural determinado. No cabe duda de la complejidad de estos retos, ya que sus consecuencias transforman a la sociedad profundamente. Eso sí, a las nuevas perspectivas educativas se les exige políticamente que contemplen tanto la adecuada conducción del comportamiento como la eficacia social de los métodos de enseñanza utilizados. Por lo tanto, es obvio, que estas transformaciones necesitan tiempo para hacerse sólidas. En base a esto, podemos señalar que la “Escuela Nueva” tampoco surgió repentinamente.

La época en la que se desenvuelve este movimiento educativo está afectada por una crisis mundial, que empujaba a la sociedad a buscar soluciones sociales. Desde finales del siglo XIX hasta su consolidación durante el primer tercio del siglo XX, la mayor parte de las experiencias pedagógicas desplegadas se agruparon en torno a los conceptos propuestos por la modernidad que potenciaba una escuela activa y progresista. Es obvio, que esta diversidad de propuestas nos sitúa ante un movimiento complejo, aunque con unas señas de identidad muy sólidas, especialmente tras el Congreso de Calais de 1921. La mejor definición de esta corriente, evidentemente, se deriva por su oposición a la Escuela Tradicional, aparcando el magistrocentrismo hasta entonces en vigor, sin que por ello la figura de los y las maestras disminuyese. Al revés, aumentaba, reconvirtiéndolos en los dinamizadores de la vida en el aula; eso sí, ahora, al servicio de los intereses y necesidades del alumnado infantil. El concepto educativo clave que define a esta corriente será: llegar al conocimiento mediante la actividad. Quiere esto decir, aprender haciendo, en un ambiente educativo que transformaba el aula en vida social.

Si la sociedad pretendía salir de la crisis en la que estaba inmersa, necesitaba nuevos principios educativos, tanto metodológicos como en su praxis escolar. Era evidente que la uniformidad educativa practicada hasta entonces no había podido evitar la Gran Guerra y la consiguiente crisis humanitaria. En ese momento, la ciencia pedagógica entendió que la diversidad humana requería heterogeneidad educativa para progresar. Y esto era lo que ofrecía la Escuela Nueva, un modelo que albergaba diversas variantes, con una única finalidad: el progreso social. Visto así, cada gobierno podía interpretar el acomodo educativo necesario con las inyecciones económicas que creyesen idóneas a sus posibilidades y metas. Adaptar y adaptarse, este podía ser el lema de la Escuela Nueva.

¹⁴¹ Archivo UPNA, Correspondencia, caja 231/01 y /04. En los anaqueles de la Biblioteca destacaban los títulos dedicados a la pedagogía y enseñanza del movimiento Escuela Nueva, Montessori, Pestalozzi, Dewey, Clèplerede, Decroly, Luzuriaga, Cossío, entre otros.

En este país, aunque ya se había desarrollado cierto modernismo educativo desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, además de la existencia de orientaciones de marcado carácter progresista, la educación mantenía un fuerte arraigo tradicional y conservador. Su carácter enciclopédico se basaba en el principio de autoridad y en la obediencia ciega a la palabra del maestro, basando su éxito en el memorismo y la repetición de los conceptos. Este modelo educativo fue puesto en duda, sobre todo durante las primeras décadas del siglo XX, originándose un movimiento transformador cuyas raíces descansaban en el liberalismo, el republicanismo, el regeneracionismo y en los nuevos modelos políticos de masas, socialismo y anarquismo. Cada una de estas orientaciones ideológicas aportó a la educación su propia nomenclatura pedagógica, destacando Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Tolstoi, Krause, Giner de los Ríos y Ferrer, así como a los que posteriormente participaron en el movimiento de la Escuela Nueva: Ferrière, Cleparède, Dewey, Kerschensteiner, Montessori, Decroly, Luzuriaga y Freinet, entre otros.

Por eso, el concepto “Escuela Nueva” no se refiere a un único tipo de sistema didáctico, sino a todo un conjunto de principios contrapuestos a la escuela tradicional, como ya hemos dicho anteriormente. Es un todo de ideas y principios, en contraposición al tradicionalismo educativo, que prepararía a la infancia para vivir en sociedad. En definitiva, conformar comunidades en miniatura, en las que se aprendía haciendo.

El personal docente de la escuela normal del magisterio primario en navarra

El que fuera Director del Museo Pedagógico Nacional y presidente de las Misiones Pedagógicas durante la época republicana, B. Cossío, en una conferencia dada en 1905 en Bilbao bajo el título *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, se dirigió a los asistentes confirmando lo que luego sería el motor que alimentó culturalmente una sociedad diferente en el estado español: “*No gastéis en material de enseñanza, mientras no hayáis gastado sin límite en los maestros; que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo*”¹⁴².

Estas palabras de Cossío son premonitorias de la práctica educativa que se llevó a cabo tras el Decreto de 29 de septiembre de 1931, en cuyo preámbulo, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes señalaba que el primer deber de toda democracia era resolver el planteamiento de la instrucción pública, avanzando que la instrucción primaria era la que mayor atención necesitaba en todos los aspectos, sobre todo su profesorado. Confirmando que sin docentes involucrados, toda reforma se frustraría. El citado Decreto recoge que: *Urgía crear escuelas, pero urgía más crear Maestros... la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro con el fin de que sea el alma de la Escuela*¹⁴³. La promulgación de este Decreto es la clave de bóveda que sostuvo al magisterio republicano.

La idea de que sin docentes suficientemente identificados con ese espíritu modernizador ninguna escuela funcionaría, también impregnó las aulas de la Escuela Normal en Navarra. A pesar de todos los obstáculos señalados, la renovación pedagógica propuesta por el gobierno central fue exitosa, y la europeización penetró en el centro, y a través de él, en la sociedad navarra. Y aunque esta Normal no reunía los requisitos necesarios para considerarla perteneciente a la Escuela Nueva¹⁴⁴, las prácticas y actividades educativas llevadas a cabo en el centro junto con las

¹⁴² Eugenio OTERO URTAZA, *Manuel Bartolomé Cossío, El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2007.

¹⁴³ Gaceta de Madrid -Núm. 273, 30 de septiembre de 1931, p. 2091.

¹⁴⁴ A. Ferrière fundador del BUREAU INTERNACIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES, en Ginebra a finales del siglo XIX (1899), había instaurado 30 principios que otorgaban esta distinción.

excursiones realizadas, demuestran que sí cumplió con tres fundamentos prioritarios que le otorgaron su pertenencia a ese movimiento educativo, tal y como veremos.

Sabemos que la Escuela Nueva estaba integrada, a su vez, por diferentes modelos educativos, que cada país adaptaba según sus necesidades. En el estado español, el modelo escolar republicano se nutrió de los postulados ofrecidos por la Institución Libre de Enseñanza y por el pensamiento educativo del Partido Socialista Obrero Español, la Escuela Única. Ambas concepciones educativas apuestan, ante todo, por una escuela activa, unificada y laica. Por ejemplo, el proyecto socialista planteado por L. Luzuriaga, vinculado al movimiento social internacionalista, entiende el proceso educativo como un todo unificado sin interrupciones, nacionalizado, socializado e individualizado, a la vez¹⁴⁵. La ILE, por su parte, apuesta por un movimiento secularizador, aunque no anticlerical, siendo el origen de las nuevas propuestas educativas y pedagógicas que rompieron los moldes de la educación tradicionalista, vinculando al país a la europeización educativa desde un liberalismo moderado¹⁴⁶.

Dentro de esta dinámica instructora, el 3 de julio de 1931, por medio de un Decreto del Ministerio de Instrucción Pública¹⁴⁷ se establecieron nuevas normas para ingresar en el magisterio primario mediante la organización de cursillos de selección profesional. Faceta educativa que sustituía el sistema tradicional de oposiciones, hasta entonces en vigor. La finalidad de este Decreto era mejorar la formación profesional del cuerpo de docentes proporcionándoles una adecuada orientación en el momento que accedían a la docencia, además de resolver el problema de la disposición de personal con que instaurar la reforma educativa puesta en marcha.

Los Cursillos fueron otro factor clave de la reforma educativa, sobre todo por el contenido de los conocimientos impartidos por las plantillas de las diferentes Normales del estado. El citado Decreto articulaba las normas de aplicación y dentro de las orientaciones propuestas oficialmente, se dejó libertad en la elección del temario a los Claustros y Tribunales de cada Normal, *con el doble propósito -anuncia el Decreto- de conocer la orientación moderna de los estudios...evitando el enciclopedismo superficial y la tendencia verbalista*. Como ejemplo de ello, vamos a señalar el plan de trabajo diseñado en 1933 para los Cursillos de selección profesional en Navarra, donde, claramente, se aprecia la dinámica de esta escuela para acogerse a la corriente educativa de la Escuela Nueva. Leoncio Urabayen, como directivo integrante del proyecto, se dirige al Ministerio de Educación en los siguientes términos: *en relación con los trabajos de la tercera parte del cursillo para la selección del Magisterio Primario...se ha tenido en cuenta la recomendación de la Superioridad en el sentido de que las conferencias versen sobre cultura general y Pedagogía fundamental...centrando las conferencias alrededor de aquellos asuntos que creemos más interesantes para los futuros maestros de Navarra*¹⁴⁸. El oficio remitido manifestaba el contenido didáctico y pedagógico que se aplicaría, destacando los temas referidos a la escuela activa, a sus precursores y a las actividades manuales, intelectuales y sociales que se llevarían a cabo, así como temas referidos a la agricultura, la psicología, la gimnasia o la música, entre otros. Como vemos, la aplicación europeísta de la Escuela Nueva era el espíritu que gobernaba en la Normal navarra.

¹⁴⁵ Lorenzo LUZURIAGA, *La escuela única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 200, p 53.

¹⁴⁶ Fundación Francisco Giner de los Ríos. Institución Libre de Enseñanza. *La nueva educación. El centenario del Instituto-Escuela*. Madrid, 2019.

¹⁴⁷ Gaceta de Madrid, Núm. 239, 27 de agosto de 1931.

¹⁴⁸ Archivo UPNA, Cursillo de selección del profesorado para el ingreso, caja 248/02.

La semana pedagógica de navarra (septiembre 1932)

Sabemos que la base principal de la reforma educativa residía en el perfeccionamiento y la renovación del Magisterio Nacional. Pero los logros conseguidos en el campo de la enseñanza primaria, no sólo serían posibles por obedecer las directrices gubernamentales. Sin la implicación del cuerpo docente para mejorar su trabajo, la reforma educativa no se podría llevar a cabo. De manera que, aunque no todos, muchos enseñantes tomaron como un deber perfeccionar sus propios métodos pedagógicos para conseguir que la educación fuese más social y humana. En este contexto hay que situar la Semana Pedagógica celebrada en Pamplona del 4 al 10 de septiembre de 1932¹⁴⁹. Un engranaje construido con mimo a través de excursiones, actuaciones teatrales y musicales y, sobre todo, conferencias, cuyo objetivo principal era la transformación de la sociedad a través de la educación.

Es importante destacar que este Congreso, tanto por el nivel de sus participantes como por los temas tratados, fue el más importante celebrado en Navarra, respecto al tema educativo, durante la República. Desde la tribuna del Teatro Gayarre se transmitió el papel legitimador que jugaron los aparatos escolares en la pretendida transformación y cambio social, además de señalar al cuerpo docente como máximo exponente de esta renovación. La heterogeneidad mostrada por el grupo de conferenciantes encargados de transmitir esas ideas era similar al concepto educativo al que se referían en sus presentaciones, manifestando, todos ellos, las posibilidades educativas de la Escuela Nueva. Entre los discursos destacaron los de Mariano Sáez Morilla, entonces director de la Normal en Navarra; Rodolfo Llopis, director general de primera enseñanza; Fernando de los Ríos, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes; Ángel Llorca, director del Colegio Cervantes de Madrid y máxima expresión de la Escuela Nueva en el país; y el de Cleto Rojo, maestro nacional y Presidente de la Asociación Provincial del Magisterio Primario de Navarra. Todos ellos declararon su compromiso con la intencionalidad educativa propuesta por la república, significando a los y las maestras como el alma de la Escuela. Muy significativas fueron las palabras de Á. Llorca cuando señaló que *España es una República democrática en la que los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo.... soberano y los Maestros los encargados de capacitarle para el ejercicio de su soberanía*. Por su parte, C. Rojo hizo hincapié en el desencanto y la desilusión que sufrieron los docentes anteriores a la llegada del régimen republicano, *ahitos de promesas jamás cumplidas*, que ahora esperaban *obtener, no solamente un perfeccionamiento de los medios propios de la profesión, sino además una guía, una orientación ideal hacia la que dirigir su labor*.

Paralelamente, en las Escuelas de San Francisco y en el zaguán del Teatro Gayarre, se expuso el material pedagógico y didáctico utilizado en las escuelas navarras, fortaleciendo el contenido de las conferencias pronunciadas. Entre ellos destacaba la utilización de la imprenta como eje escolar, adaptando la metodología pedagógica practicada por Freinet. El taller escolar instalado en la exposición ofrecía las labores llevadas a cabo en una sencilla imprenta, demostrando que las diferentes tareas realizadas en él, como eran la encuadernación, el repujado en cuero, la talla en madera, los trabajos en metal y alambre, el dibujo y la composición eran fuente de aprendizaje y colaboración. Otra de las facetas interesantes de esta Semana Pedagógica fue la lección práctica referida a los *centros de interés* propuestos por el pedagogo belga O. Decroly. Benita Imizcoz, maestra de Ochagavia, y Justo Labiano, maestro de Peralta, presentaron sus lecciones departiendo sobre los beneficios del baño y sobre las cualidades del café. En esencia, el método decroliano proponía un tema al principio de la semana lectiva que, día a día, se iba desarrollando

¹⁴⁹ Consejo Provincial de Primera Enseñanza de Navarra. *Semana Pedagógica de Navarra 1932. Crónica y recopilación de trabajos*. Imprenta Bengaray, Pamplona, 1932.

a través de todas las disciplinas escolares, tanto intelectuales como manuales, hasta llegar a las conclusiones finales. Otra de las actividades que llamó la atención fue la lección de gimnasia educativa a cargo de Demetrio Garralda, profesor de educación física en Pamplona, que se encargó de aproximar los favores proporcionados por la gimnasia y la higiene personal a la infancia. Las actuaciones corales y excursiones por la provincia completaron el excelente programa propuesto para esta Semana, demostrando que la corriente internacionalista ya se había instalado en muchas escuelas navarras.

Trabajos de prácticas y exámenes del alumnado

Los trabajos de prácticas de fin de curso y los exámenes realizados por el alumnado de la Normal en Navarra, demuestran cómo se fue consolidando el conocimiento de las nuevas metodologías educativas comentadas. Las obras de Dewey, Kerschensteiner, Montessori, el Plan Dalton o el sistema Winnetka, eran comentadas por el alumnado con exactitud y criterios propios, evidenciando que las lecciones de los profesores y profesoras de la Normal cuajaban entre el futuro cuerpo de docentes.

En la memoria de prácticas de enseñanza presentada por Amelia Sánchez para el curso 1935-1936, bajo el título *Finalidad social del individuo*¹⁵⁰, la alumna indica que la relación entre alumna y profesora durante las prácticas a las que asistió se había seguido el *modelo de trabajo de la Escuela Activa*. Por su parte, Fausto Caparros, titula su memoria de prácticas *Movimiento. Alegría. Trabajo*¹⁵¹, afirmando que en la pedagogía todo es renovación, ya que *no podemos decir que empleamos los sistemas últimos, los más modernos porque continuamente están tocándose unos con otros*.

Un trabajo sobre la reforma educativa puesta en marcha, alienta a María Camino Ocoz Urriza para afirmar que *para contrarrestar los efectos de una excesiva matrícula se llegó en los pueblos a no admitir en la escuela más que a los niños de familia pobre, pero esto no responde a la idea de la moderna pedagogía que quiere hacer que la escuela sea social sin distinción de clases ni categorías sociales....De todos modos las autoridades, consejos locales y maestros deben aunar sus esfuerzos para que se llegue al mayor engrandecimiento de la escuela primaria*¹⁵². María Camino, tras una lección sobre cooperación internacional preparada por Leoncio Urabayen, señalaba que era necesaria *la cooperación internacional para evitar una guerra universal*, proponiendo que *los medios que deben emplearse para dicha cooperación, necesitan un cambio de ideas y este cambio no puede realizarse, más que alejando los patriotismos locales por un patriotismo mundial*. Concluye el trabajo afirmando que *la solución a este problema es la constitución de un gobierno mundial respetado por todos los hombres*¹⁵³.

Otro ejemplo que demuestra que la renovación educativa era un tema constante en las explicaciones de los profesores nos lo proporciona el alumno Emeterio Jaurrieta, quien, tras una lección sobre Pedagogía y Enseñanza ofrecida por M. Sáez, desarrolla el tema de *La escuela unificada*, indicando que la escuela única no era monopolio del estado ni laica, señalando que en la mayoría de los sitios era aconfesional, pretendiendo la diversidad sin ser uniforme. Concluye afirmando que *esta escuela tiene un ideal que consiste en unir espiritualmente a los pueblos*¹⁵⁴.

¹⁵⁰ Archivo UPNA, Memorias de Prácticas, caja 225/04.

¹⁵¹ Archivo UPNA, Memorias de Prácticas caja 225/05.

¹⁵² Archivo UPNA, Exámenes. La Escuela Unitaria, caja 257/03.

¹⁵³ Archivo UPNA, Exámenes. La Escuela Unitaria, caja 257/06.

¹⁵⁴ Archivo UPNA, Exámenes. La Escuela Unitaria, caja 258/05.

Los trabajos de José Abaigar Martínez y Martina Moreno Luzuriaga¹⁵⁵, también hablan de la escuela unificada y activa, citando a Rousseau, Pestalozzi, Condorcet y Herbart. De igual manera, Felisa García Ezpeleta y Juana Abrego Narvarte¹⁵⁶, cuando tratan sobre las *Tendencias actuales de la Pedagogía*, citan la Escuela Montessori, los centros de interés de Decroly, la escuela Dalton, el método de los Proyectos como función autoeducadora y el método Winnetka, confirmando que todos estos métodos tienen un carácter social y colaborativo frente al espíritu individualista de los anteriores.

Conclusión

Como vemos, en Navarra, a pesar de estar dominada por la ideología conservadora y católica, también se instaló la Reforma Educativa propuesta por el régimen republicano. El contenido de los trabajos señalados confirma que las clases impartidas por los profesores y profesoras que integraron la plantilla de la Normal durante el quinquenio republicano inculcaron una educación de marcado carácter social, cuyo principal protagonista era la infancia, con el objetivo de transformar la sociedad a través, sobre todo, de la alfabetización del pueblo. Este compromiso político-educativo adquirió su máxima fortaleza durante el bienio reformista, tal y como quedó reflejado en Navarra durante la Semana Pedagógica celebrada en Pamplona en septiembre de 1932, a través de las conferencias y la exposición que las complementó. A la conclusión de esta Semana pedagógica el lema de la Escuela Nueva, adaptar y adaptarse, se constató como una realidad en las escuelas navarras.

El proyecto educativo propuesto por la II República situó al frente del mismo a los y a las maestras de primera enseñanza. Ellos fueron los que introdujeron la vida en el aula, aproximando a la infancia a las realidades cotidianas a través de la actividad y la colaboración. Todo este aparato educativo, todavía sin culminar, fue borrado radicalmente tras el golpe de estado perpetrado en julio de 1936. La represión que sufrió el cuerpo docente fue brutal en todos los aspectos, desde asesinatos y depuraciones del personal hasta el borrado total de cualquier rastro de las propuestas educativas que influyeron en la política educativa republicana.

Si la cuestión educativa en Navarra nos ha servido como paradigma entre tradición y modernidad dentro del contexto republicano, esta misma cuestión nos sirve para ejemplarizar lo ocurrido tras la sublevación y el triunfo franquista tras la guerra civil, respecto a la enseñanza. En agosto de 1936 se restableció la Junta Superior de Educación¹⁵⁷, extinta desde 1838, advirtiendo la importancia política que ha tenido siempre la enseñanza. Sin retraso, el 14 de ese mismo mes, la Junta dispuso las *Convenciones para el inmediato funcionamiento de las Escuelas de Primera Enseñanza de Navarra*¹⁵⁸, cuyo primer artículo señalaba: *La enseñanza en Navarra será católica en todos los centros*, para continuar afirmando que las asignaturas irán *siempre matizadas de este espíritu religioso y patriótico*. Se suprimía la coeducación, y, al comienzo y final de las clases, se rezaría el Padrenuestro y el Avemaría, siendo restituido el Crucifijo al lugar preminente de cada sala de clases. La figura y labor del maestro, concretaba la Junta, tiene que ser *cada vez más católica, más española y más navarra*, abortando claramente el sentido del lema antes mencionado para la escuela: *adaptar y adaptarse*.

¹⁵⁵ Archivo UPNA, Exámenes. La Escuela Unitaria, caja 254/01.

¹⁵⁶ Archivo UPNA, Exámenes. La Escuela Unitaria, caja 254/01.

¹⁵⁷ Reyes, BERRUEZO ALBENIZ, *Política educativa en Navarra: 1931-1939*, Gobierno de Navarra, 1991.

¹⁵⁸ Archivo General de Navarra, caja 37627.

Profesorado de historia y el abordaje didáctico de la historia reciente de Chile

Karina Carrasco-Jeldres

Agradecimientos al Programa de Doctorado en Educación en Consorcio Sede Universidad Católica del Maule, especialmente a la Dra. Mariana Lazzaro Salazar, directora de esta tesis doctoral y a la Beca de Doctorado Nacional de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, quien financia este proyecto.

Resumen – Abstract

El abordaje de la historia reciente de Chile es considerado como uno de los temas controversiales en la educación escolar chilena. Respecto a ello, profesorado de historia reconoce no contar con una formación docente acorde a los desafíos de la temática, por lo cual, apela a otros saberes construidos desde sus propias experiencias de aula. El objetivo de esta comunicación es plantear resultados preliminares de una investigación doctoral más amplia. Para lo cual se analizó cualitativamente 10 relatos sobre el abordaje del período de dictadura en Chile. A partir de ello se identificaron preliminarmente tres procesos didácticos: Aproximación, Investigación y Problematicación, a los cuales se asoció determinadas estrategias didácticas. Como conclusión, se señala la pertinencia de investigar sobre las experiencias docentes debido a que el profesorado construye saberes que ameritan ser sistematizados para construir nuevo conocimiento sobre el abordaje de este período histórico que se vincula con la memoria y la participación ciudadana.

Palabras clave – Key words: Profesorado, Historia Reciente, Experiencia docente, Didáctica, Chile.

Introducción y método

La presente comunicación es una aproximación inicial y preliminar a los resultados de investigación de la tesis doctoral titulada “Creencias del profesorado de historia respecto al abordaje de temas controversiales sobre memoria y violación de derechos humanos en la historia reciente de Chile”, la cual se encuentra en desarrollo actualmente. El problema de investigación identificado es que en Chile el abordaje del período histórico entre 1973 y 1990 es considerado como un tema controversial al interior de los establecimientos educacionales, complejizando las condiciones en que se lleva a cabo este abordaje. En este sentido, el profesorado de historia reconoce no haber recibido formación docente pertinente respecto al período histórico o los derechos humanos, lo cual, provoca que ellos/as deban buscar en otros ámbitos los insumos necesarios para realizar sus clases, apelando, por ejemplo, a la propia experiencia histórica, sus experiencias de participación social y políticas o las experiencias de aula.

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo (Flick, 2015) y utilizó un diseño de investigación de Teoría Fundamentada Constructivista (Charmaz y Thornberg, 2020; Charmaz, 2014) y se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada participante de forma personal.

En esta ocasión se seleccionó 10 de los/as participantes totales de la tesis doctoral, quienes se encuentran ejerciendo como profesores/as de historia en distintas ciudades de la Región del Maule, poseen diferentes años de experiencia docente y enseñan tanto en enseñanza básica como en enseñanza media escolar. A continuación, podemos encontrar la descripción de cada participante en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1: información general de los/as participantes.

Seudónimo	Género	Experiencia docente	Niveles de enseñanza
Pablo	Masculino	5 años	Básica
Ernesto	Masculino	30 años	Básica/Media
Manuel	Masculino	15 años	Básica/Media
Simón	Masculino	3 años	Media
María	Femenino	33 años	Media
Catalina	Femenino	20 años	Básica
Gabriela	Femenino	37 años	Media
Arturo	Masculino	7 años	Básica/Media
Violeta	Femenino	21 años	Básica
Sara	Femenino	5 años	Básica/Media

Fuente: Elaboración propia

Procesos didácticos



Estrategias didácticas



Imagen 1: Procesos y estrategias didácticas utilizadas para abordar la historia reciente de Chile por profesores/as de la Región del Maule.

Fuente: *Elaboración propia*

Cada uno de los participantes recibió un seudónimo para humanizar su identificación en el análisis de los datos y se seleccionó solo una pregunta dentro de la entrevista semiestructurada, la cual apunta a conocer sus experiencias docentes al abordar temas controversiales sobre memoria y violación de derechos humanos en la historia reciente de Chile. Sus relatos fueron analizados con el apoyo del software NVIVO y los resultados que aquí se muestran son un avance preliminar de los análisis finales de la tesis doctoral mencionada.

Resultados y discusión

El profesorado de historia que participa de la presente investigación ha planteado preliminarmente tres procesos necesarios para abordar la historia reciente de Chile, los cuales se relacionan a determinadas estrategias didácticas utilizadas en sus experiencias de práctica docente en aulas escolares de la Región del Maule.

1. Aproximación

Al abordar la historia reciente de Chile, el profesorado de historia plantea que existe la necesidad de contextualizar la época que se estudia y considerar la diversidad de interpretaciones de los hechos y conceptos que son relevantes para la comprensión del período.

Respecto a la contextualización de la época el participante Pablo señala:

Yo, bueno... trataba siempre que los chicos se contextualizarán, entendieran como eran las corrientes de pensamiento de esa época, como era la economía en esa época, como para que ellos puedan abarcar el mayor contexto posible dentro de la época que estamos viendo y crear la transparencia, quizás, no con el fin de escandalizarlos, pero sí que ellos sepan que se raptor gente, que se torturo gente, que sepan que todavía hay gente que todavía está desaparecida, entonces... tocarlo como tema, no... hacer como una pincelada a grandes rasgos, sino que, transparentarlo lo más posible. (Pablo)

El participante Pablo evidencia que al comenzar el abordaje de la historia reciente de Chile es necesario que los/as estudiantes conozcan el contexto de la época, ejemplificando con dos aspectos específicos como las corrientes de pensamiento y la economía. Sobre ello, se puede agregar la contextualización cultural, ideológica, social, política y geográfica que permiten establecer un panorama general del período entre 1973 y 1990. Además, Pablo señala la necesidad de crear transparencia respecto a los hechos, reconociendo las violaciones de derechos humanos acontecidas durante los años señalados, por ejemplo, secuestro, tortura y desaparición forzada de personas. Al concepto de transparencia agrega el de profundidad del abordaje, mencionando que el profesorado no debe dar solo una pincelada de los sucesos, sino un abordaje lo más profundo posible.

En este sentido, el participante Manuel aporta a esta dimensión lo siguiente:

Mira, desde el punto de vista metodológico, cuando yo hablo, hablo primero del hecho o de la acción en sí, del concepto en sí, ya, trato de enseñarlo siempre mostrando varias opciones, varias situaciones que se han dado en el mundo. (Manuel)

Al hablar sobre los hechos, acciones y conceptos en la historia reciente, Manuel aporta la necesidad de abordar las diversas interpretaciones de los hechos y los conceptos utilizados para el abordaje del período (Toledo y Gazmuri, 2019), así como, sus posibles vinculaciones con otros acontecimientos a nivel mundial. En el caso específico de la historia reciente de Chile es posible encontrar diversas interpretaciones, tanto sociales, como académicas, sobre un hecho concreto como el golpe de Estado de 1973. En esta línea, también, es posible identificar conceptos que tienen diferentes connotaciones dependiendo de las interpretaciones sobre los hechos. Respecto a ello, Pablo narra:

La cosa es que un apoderado, que trabajaba en el municipio de [CIUDAD] de hecho, me acuerdo porque él me contestó a través de un correo, yo le respondí por correo... que... pasó esto... bueno, su reacción fue la que yo te decía, se sobresaltan un poco, como que no les gusta que... que se pase como un período de dictadura, sino que se pase como gobierno militar. (Pablo)

En Chile existe un debate permanente sobre como nombrar el período histórico entre 1973 y 1990, esta polémica es un tema relevante a nivel educacional, que abarca desde la redacción de los textos escolares (Morgado y Fernández-Silva, 2018), hasta la práctica cotidiana del profesorado de historia en el aula y que consiste en nombrar el período como dictadura o como gobierno militar. En esta discusión se evidencia la polarización social respecto a la interpretación de los hechos y las dificultades que involucra el abordaje de un período que aún es controvertido (Santisteban, 2019; Toledo et al., 2015b) e inacabado (Franco y Levin, 2007; Franco y Lvovich, 2017).

2. Investigación

Para subsanar las complejidades del abordaje de la historia reciente de Chile, como, por ejemplo, su nivel de controversia y su carácter inacabado respecto a su permanente construcción, el profesorado de historia decide utilizar determinadas estrategias didácticas para potenciar un aprendizaje activo por parte de los estudiantes y aprovechar la diversidad de recursos didácticos accesibles a la realidad del profesorado.

Dentro de las estrategias didácticas señaladas por el profesorado de historia se desatacan las siguientes: trabajo con fuentes, lectura o escucha de testimonios, realización de entrevistas y exhibición audiovisual. Respecto a la primera estrategia didáctica mencionada, el trabajo con fuentes, la participante Catalina plantea lo siguiente:

Nosotros hacemos mucho análisis de documentos, análisis de imágenes, que son las líneas de trabajo que tenemos. Desde pequeños empezamos con esas habilidades, entonces, ellos ya se manejan en extraer información de los textos históricos que no es fácil su comprensión, y de las imágenes, eso también es otra, y de las líneas de tiempo también para ordenar acontecimientos que les ayuda a almacenar mejor la información. (Catalina)

A partir de la experiencia de Catalina se puede mencionar la importancia de que los estudiantes utilicen fuentes de diversos tipos, tales como documentos históricos o imágenes, desarrollando habilidades de investigación, a través de la extracción de información, ordenamiento temporal y comprensión, permitiendo que ellos puedan construir autonomía en el análisis de las fuentes históricas potenciando su interpretación y la formación del pensamiento propio.

La segunda estrategia didáctica es la lectura o escucha de testimonios (Meneses et al., 2019) sobre la época. En este sentido, el profesorado de historia reconoce la necesidad de incorporar testimonios en el abordaje de la historia reciente de Chile, ya sea relatos existentes, en soporte audiovisual o escrito, así como el relato directo desde algún invitado convocado por los docentes, como lo muestra Violeta al decir, “*Después busqué otra persona que había visto otra parte de la historia. Y también la traje.*” (Violeta) o los relatos que emergen de los procesos de socialización propios del aula de clases, como narra Manuel:

Ya, y cuando llegamos al final del contenido dar mucho espacio a la posibilidad de que se establezca un relato familiar. Me sucede muy a menudo que cuando ya llevamos camino en la enseñanza de este tipo de contenido, en algún punto muchos estudiantes dicen quiero contar algo, quiero relatar algo, entonces, eso sirve también para que aquellos que, como en mi caso, que no lo sufrí tan cercanamente, podamos también empatizar, porque ya el relato no sale de un libro, no es un autor, es mi compañero, es mi compañera, es la persona con la que estoy todos los días, que me está contando desde su casa, de su vida, de su familia. (Manuel)

En este caso Manuel plantea una diferencia relevante en el uso del testimonio en el aula, puesto que la narración directa desde una persona protagonista o de sus descendientes, genera un impacto mayor en el desarrollo de la sensibilidad y empatía (Cunningham, 2007) de los/as estudiantes. En particular, se destaca la narración que emerge desde los/as compañeros/as debido a que son personas cercanas y con quienes comparten la vida escolar.

En la misma línea, se destaca la tercera estrategia didáctica que es la realización de entrevistas por parte de los estudiantes, debido a que, por medio de estas acciones los/as estudiantes desarrollan habilidades de investigación y un proceso de aprendizaje activo del cual son protagonistas. Si bien, el profesorado de historia destaca esta estrategia, a su vez, plantea que para los/as estudiantes es

difícil dimensionar que en su entorno existan personas vinculadas a la historia que se aborda en la escuela, aun cuando se trata de la historia reciente, pues, no consideran que sus experiencias tengan relevancia necesaria para constituir un caso de estudio histórico. Respecto a ello Arturo menciona lo siguiente:

Muchos de estos chicos me decían profesor que lata, que fome investigar, mi familia no ha hecho nada. Chicos esto no se trata de que mi familia haya hecho algo. No se trata de ser personaje importante de la historia, sino que se trata de conocernos nosotros mismos, nuestra propia identidad. (...) Dentro de su trabajo de investigación salió algo muy interesante. Había un chico que su abuela fue violada durante el periodo de la dictadura y contaba su experiencia. Había otro chico, el cual su abuelo, bisabuelo había sido fusilado. Había sido asesinado. Y había otro chico que su abuelo había sido jefe o había sido mandamás de la DINA acá en la ciudad. (Arturo)

La experiencia de Arturo muestra esta tensión entre la creencia relativa a que la historia la hacen los/as grandes personajes, por lo cual, no se aprecia desde el estudiantado la relevancia de la microhistoria o la historia de la vida cotidiana. Además, existe una disociación entre la historia enseñada en el ámbito escolar y la historia personal, la cual, se conecta, en este caso, gracias a la intencionalidad docente. A esto, se puede sumar que el abordaje de la historia reciente de Chile involucra procesos de silenciamiento social mantenido por un largo período histórico y la polarización de las vivencias e interpretaciones, lo cual, se vincula a violencia e intolerancia al abordar el tema, sumado a las experiencias traumáticas de los hechos, genera en las mismas familias un tabú respecto a la narración de sus propias memorias. Esto se observa en las experiencias de estudiantes que no conocían las historias de sus propios/as abuelos/as y bisabuelos/as, a pesar de contar con vivencias directamente relacionadas a la época en estudio.

La participante Catalina aporta a este respecto lo siguiente:

Mira, hace unos años atrás hicimos entrevistas. Los niños tenían que buscar una persona que haya vivido, cierto, este proceso del quiebre de la democracia, con la idea que ellos hicieran su propia visión, porque es un tema que nos separa como sociedad y, lamentablemente, las familias transmiten, cierto, esta polarización, su creencia, se lo transmiten a los niños también. (Catalina)

En este sentido, la experiencia de Catalina reconoce el rol de las familias en la transmisión de sus memorias, visiones u opiniones sobre los hechos, lo cual refleja la polarización social respecto al período. Sobre ello, Catalina identifica que la realización de entrevistas a personas que vivieron la época les permite construir su propia visión, más allá de la transmisión familiar, a través de la búsqueda e investigación de diversas experiencias vividas en el período histórico.

Finalmente, la cuarta estrategia didáctica utilizada por el profesorado es la exhibición de material audiovisual, como, películas, documentales o música. En relación con este último recurso didáctico, Gabriela narra una experiencia con un estudiante quien *“No sabía ni quién era Víctor Jara, me dijo. Ya, escuchamos música de Víctor Jara. Y sí, yo la había escuchado, pero no tenía idea de la historia que había detrás”* (Gabriela). En este caso, la música surge como un recurso secundario, posterior a ver el documental *“Masacre en el estadio. La historia de Víctor Jara”* (Perlmutter, 2019), debido a la necesidad de conocer al artista. En este caso, posteriormente a escuchar la música, el estudiante logra relacionar la historia detrás de este artista y su vinculación con la historia reciente de Chile.

Otro ejemplo de la exhibición de recursos audiovisuales es la experiencia de Sara, quien utilizó la película “*Colonia*” (Gallenberger, 2016) en sus clases para abordar la época de dictadura, mencionando lo siguiente:

A ver, diría yo que al ver la película *Colonia* los estudiantes, ahí se pudieron dar cuenta efectivamente de las condiciones en las que vivían estas personas dentro de esta comunidad, la violación y las torturas, los castigos, cuales tipos de castigos también existían en esa época, que no, que no fue hace mucho en realidad, pero, si bien es cierto, ese tipo de castigos eran como muy crueles, entonces los chicos de 3° o 4° medio se pudieron dar cuenta efectivamente de cómo vivían estas personas y lo que tenían que aguantar. (Sara)

El uso de recursos audiovisuales permite al estudiantado dimensionar el sufrimiento y crueldad de las violaciones a los derechos humanos durante el período de dictadura en Chile desde una perspectiva de ficción que propicia la empatía con los personajes y una trama que mantiene la atención de los jóvenes, además, de la presencia de actores reconocidos mundialmente que también motiva el interés de los/as estudiantes.

Por lo tanto, a partir de las experiencias de práctica docente narradas por los/as participantes de esta investigación, las cuatro estrategias didácticas, trabajo con fuentes, lectura o escucha de testimonios, realización de entrevistas y exhibición audiovisual, se vinculan al desarrollo de investigación por parte del estudiantado. Esto debido a que potencian la búsqueda activa de información, interpretación y comprensión por medio de recursos que den cuenta de la multiperspectividad sobre la temática y su aproximación desde diversas formas de conocer o aprender.

3. Problematicación

Al seguir las experiencias narradas por los/as docentes, es posible establecer la necesidad de problematizar aspectos específicos al abordar la historia reciente de Chile. En relación con ello, emergen cuatro nuevas estrategias didácticas para lograr la problematicación del período de dictadura: relación con otros acontecimientos históricos, desarrollo de la empatía, desarrollo del pensamiento propio y la reflexión sobre el contexto y la temporalidad de los/as estudiantes.

La posibilidad de relacionar la historia reciente de Chile con otros acontecimientos históricos nacionales e internacionales se evidencia a través de las experiencias de Gabriela, Arturo y Manuel, quienes encuentran en estas relaciones potencialidades para el abordaje de la temática en el aula.

La experiencia de Gabriela relaciona la historia reciente de Chile con la historia de la Segunda Guerra Mundial, específicamente el Holocausto y el surgimiento de los derechos humanos.

A los niños les fascina la Segunda Guerra Mundial, ponte tú, es un tema que siempre a los niños de segundo medio les gusta mucho. Pero... esta semana estábamos viendo el tema sensibilizarlo y uno de los grandes aprendizajes de la Segunda Guerra Mundial hoy en día, es ese sensibilizarlos por el tema del Holocausto, el tema de los derechos humanos que además y la guerra marcó un hito por eso (Gabriela)

Esta relación permite profundizar una visión internacional de las violaciones de los derechos humanos, reconociendo que existen otros acontecimientos mundiales donde han ocurrido crímenes de lesa humanidad como los ocurridos en Chile. El Holocausto constituye un hito tanto a

las experiencias de violación de derechos humanos, como para el surgimiento de la declaración universal de estos derechos a nivel mundial.

Desde una perspectiva nacional, la experiencia de Arturo relaciona la historia reciente de Chile con la llamada Cuestión Social y la migración campo-ciudad, ambos de principio de siglo XX.

Como pasamos temáticas, por ejemplo, como la cuestión social, la emigración campo ciudad. Que algunos alumnos se hayan dado cuenta que sus bisabuelos o abuelos eran inquilinos de latifundio, que fueron abusados muchas veces. (Arturo)

Esta relación surge porque la realidad familiar y local de los/as estudiantes, identificada a través de las entrevistas realizadas, permiten su vinculación. Abuelos/as y bisabuelos/as vivieron una realidad vinculada al latifundio, la vida rural y el inquilinaje en la Región del Maule que resalta por los abusos de los terratenientes por sobre el pueblo campesino. En este sentido, se puede establecer que estos abusos están estrechamente vinculados a las desigualdades sociales que hacen posible el surgimiento del proyecto de la Unidad Popular y la Reforma Agraria, mejorando la comprensión temporal y local de los acontecimientos vividos entre 1973 y 1990.

En la misma línea, la experiencia de Manuel señala lo siguiente:

Entonces, es súper curioso, porque yo en un momento le digo, pero... [NOMBRE] se llama el chico, esto sí lo extrapolamos a lo que vimos allá es básicamente lo mismo. La única diferencia es que es más cercano. Y como es super concreto quedó con la duda y se puso a investigar y fue súper curioso porque llegó el otro día y me dice profé sabe que me di cuenta que simpatizo con la idea obrera y hablé con mi mamá y yo mismo le expliqué lo que había pasado y días después la mamá mandó un correo, que, me puso ahí que ella no se entregaba completamente a la idea, pero sí que se había dado cuenta que la visita al Museo de la Memoria en realidad tenía que ver más con una postura reflexiva del cuidado de lo que tiene que ser los derechos humanos, más que una postura ideologizante. (Manuel)

En este caso, la relación que se establece es con la Matanza de la Escuela Santa María de Iquique, puesto que su familia y él se declaraban de derecha, negándose a abordar directamente el período de la dictadura. Durante el desarrollo de la actividad, la reflexión del estudiante y su investigación permiten que establezca relación entre estos hechos, debido a que en ambos casos las personas luchan por la búsqueda de mejores condiciones laborales y de vida, siendo reprimidos y violentados por el Estado. A partir de esta relación el estudiante y su familia reflexionan que el abordaje de este período está enfocado al cuidado de los derechos humanos más que a una arbitraria ideologización.

Otro aspecto destacado desde la experiencia de Manuel es el desarrollo de la empatía. Es decir, una reflexión interna que pretende comprender las condiciones que llevan a una persona a actuar de una determinada forma y sus sentimientos asociados.

Lo problematizo a través de la reflexión interna a qué sentiría yo si me sucediese a mí. A ponerme en el lugar tanto de la víctima o el victimario. Y cuando se hace enganche ya es mucho más fácil poder hacer el relato. (Manuel)

A este respecto, el reconocimiento de ponerse en el lugar de la víctima y el victimario es relevante destacarlo, pues abre un potencial para comprender las diversas perspectivas presentes en la historia y así problematizar más allá de la polarización transmitida socialmente, puesto que desde

esta arista se pueden reconocer complejidades propias de las experiencias humanas. Gabriela agrega a este aspecto, lo siguiente:

Entonces, también hay que sensibilizar con el tema. Eso también es parte de nuestra línea, sensibilizarlos con los temas, con los temas de derechos humanos, con el tema de empatizar. Porque el empatizar es fácil, digo yo siempre empatizar cuando a ti te ha pasado la situación, eso es súper fácil. Yo empatizo contigo porque a mí me pasó lo mismo. Es re fácil, pero empatizar cuando no te ha pasado a ti y probablemente no te pase nunca. Yo creo que es eso lo que tenemos que desarrollar en los niños, entonces, igual pasa cuando toco el tema. (Gabriela)

El aporte de este aspecto enriquece la noción de empatía desde la práctica docente. La profesora señala que empatizar con la vivencia similar es más fácil que aquella en la cual no se posee relación. Es decir, es necesario que socialmente se conozcan testimonios que reflejen la multiperspectividad frente a los hechos, que se socialicen para dialogar desde la tolerancia y democracia, pues la empatía histórica podría permitir avanzar socialmente más allá de la polarización y fragmentación de las memorias y narrativas transmitidas por las familias.

Ligado a ello, Catalina menciona:

Y, por lo mismo, hicimos una entrevista en donde ellos buscaban algún familiar, algunos vecinos, situaciones en donde habían vivido el 73 y fue muy positivo porque mucho testimonio, mucho de ambos lados. Entonces, niños que venían con el sesgo no que yo soy de derecha, porque mi abuelo aquí, mi abuelo allá y todos los prejuicios que traía fueron como asimilando y ellos tratando, o sea, yo busco que ellos se hagan su propia opinión. Y se logró bastante. (Catalina)

En la búsqueda educativa de lograr superar los sesgos y preconcepciones transmitidos por las familias, la profesora reconoce que el trabajo con testimonios diversos abre la comprensión de los/as estudiantes hacia las experiencias distantes. Además, Simón plantea otro relato que expresa esta realidad de aula:

Mediante lo que yo pueda ir mostrando, ya sea material audiovisual, ya sea textos, puedan ir creando su propio juicio valor y así poder irse encontrando a medida que avanza la materia con sus compañeros, ya sea en la discusión, cierto, en el compartir ideas, en el pensar. (Simón)

En esta experiencia se evidencia que el desarrollo del pensamiento propio en los estudiantes esta relacionado con el encuentro con otros, en este caso, sus compañeros/as, y compartir ideas, pensamientos y discusiones en el aula, lo cual esboza las implicancias sociales del desarrollo tanto de la empatía, como del pensamiento propio.

Estrechamente vinculado a lo anterior, se encuentra la necesidad de reflexionar sobre el contexto, tanto del período en estudio, como de la realidad de los/as estudiantes. Es por ello, que Arturo señala la reflexión y análisis sobre el porqué de los acontecimientos y su aprendizaje, como se muestra a continuación:

Eso es lo que trato, pero siempre lo que ocupo yo como estrategia, siempre si o si la reflexión y el análisis, siempre tengo que estar ahí generando reflexión y analizando y tenemos que estar viendo el porqué. Bueno, ¿por qué estamos haciendo todo esto? Bueno, vamos un poquito más

allá, vamos con pinzas, bueno, vamos viendo que encontramos acá, pero si nos quedamos así pasivamente no, no, no. (Arturo)

Arturo plantea la necesidad de generar cuestionamiento y problematización sobre el por qué es necesario estudiar la historia reciente de Chile y las violaciones de los derechos humanos, vinculándolo a lo que sucede en la actualidad y desde el contexto particular de los/as estudiantes para establecer relaciones o justificaciones sobre su abordaje educativo. En el caso chileno, la herencia dejada por los 17 años de dictadura cívico-militar es evidente desde diversos aspectos. Quizás uno de los más mediáticos durante el último tiempo es la Constitución de 1980. Además, otro de los aspectos que se fundan durante el período y que se mantienen vigentes es el sistema económico neoliberal, el cual, abre la discusión pública sobre las desigualdades e injusticias actuales. Respecto a ello Ernesto señala que, al abordar esta época en el aula, surgió como reflexión lo siguiente:

Y que habían ocurrido todo tipo de violaciones que no tenías que ver solamente con la muerte, desaparición, tortura de gente, sino que, el haber administrado los recursos del país para pequeñas personas, una burguesía, era un abuso de todo el resto, entonces, les causaba impacto cuando yo le decía, tangencialmente y a veces frontalmente, que la situación económica que ellos tenían era producto de los abusos que se habían generado en dictadura. (Ernesto)

En este sentido, la experiencia de Ernesto expresa que la construcción de sociedad actual tiene sus bases en este período y la posibilidad de establecer relaciones entre el pasado y el presente nos permite reflexionar y pensar críticamente aspectos identitarios, así como dimensiones de justicia social asociados al cuestionamiento sobre qué significan los derechos humanos y su violación o vulneración. Así también, este proceso de problematización conduce a identificar cambios y continuidades en la historia, lo cual es narrado por Catalina:

Respecto a la historia, el buscar los elementos de cambio, de continuidad, el hacer comparaciones con el pasado, el presente. Son estrategias que, que utilizamos siempre cuando abordamos temas de historia. (Catalina)

Como plantea Catalina, la relación pasado-presente se relaciona directamente con los procesos anteriores, como la aproximación y la investigación, puesto que el pasado se convoca a través de los cuestionamientos del presente, vinculando la historia y la memoria en procesos de pensamiento que complejizan el abordaje de la historia reciente. Por lo tanto, hablar de estos tres procesos didácticos identificados a través de la práctica docente, permiten ordenar procesos sociales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan dentro del aula al abordar un período histórico en particular.

Conclusiones

A modo de conclusión de esta comunicación, es pertinente señalar que surge desde un proceso de investigación cualitativa, donde se invitó a participar al profesorado de historia de la Región del Maule con el objetivo de develar sus creencias presentes en su discurso y toma de decisiones pedagógicas al abordar temas controversiales sobre memoria y violación de derechos humanos en la historia reciente de Chile.

A partir del análisis específico del relato sobre sus experiencias al abordar esta temática en el aula, se logró identificar preliminarmente tres procesos que se desarrollan relacionados a la aplicación de estrategias didácticas para el abordaje de la historia reciente de Chile.

El primer proceso se denomina aproximación y consiste en un acercamiento a la época histórica que se basa en la transparencia y profundidad de su abordaje a través de las estrategias de contextualización y conceptualización que otorgan un bagaje base a los/as estudiantes.

El segundo proceso es la investigación y se enfoca en la participación de los/as estudiantes para conocer y construir fuentes históricas sobre un período que cuenta con la posibilidad de aportar nuevos antecedentes constantemente.

El tercer proceso es la problematización y constituye niveles de pensamiento más profundos para comprender el período en estudio, como la empatía, relaciones temporales y contextuales y el pensamiento propio.

Este análisis preliminar permite establecer que el profesorado de historia construye saberes desde su experiencia docente en aula que es relevante potenciar desde la reflexión y la sistematización. Así también, es relevante señalar que al constituir un análisis inicial, la identificación de estos resultados no forman un esquema total de las experiencias docentes, pues existen otros elementos que aún se encuentran en proceso de análisis para conformar un modelo más complejo en desarrollo y en proceso de publicación.

Referencias

- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory (2nd Edition)*. Sage Publications.
- Cunningham, D. L. (2007). Understanding pedagogical Reasoning in history teaching through the case of cultivating historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 592-630. <https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473352>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Franco, M. y Levín, F. (Eds.). (2007). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Franco, M. y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia argentina y americana Dr. Emilio Ravignani*, (47), 190-217. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/boletin/article/view/6707>
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, 10, 257-286. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.009>
- Morgado, P y Fernández-Silva, S. (2018). La Selección terminológica referida al golpe y dictadura militar en textos escolares de historia durante el período 2002-2014. *Logos*, 28(1), 151-169. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2812>

- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Toledo, M. I. y Gazmuri, R. (2019). Teachers' conceptions of and lesson plans for teaching controversial issues: Limitations for deploying their pedagogical potential. *Education as Change*, 23(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.25159/1947-9417/3699>
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. y Iglesias, R. (2015b). Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>

Centros de cautiverio de Pamplona durante el franquismo: una propuesta didáctica

Lisabe Velasco Zozaya

Resumen – Abstract

La unidad didáctica propuesta en este trabajo explora las posibilidades de enseñar la historia desde el estudio de un caso en particular: la Prisión Provincial de Pamplona. En concreto, esta unidad se enfoca en la utilización de esta cárcel a lo largo del siglo XX y, en particular a partir de 1936, como centro de reclusión de presos por motivos políticos. Así, además de la represión franquista, también alcanza a analizar otros procesos político-sociales de gran importancia en el siglo XX como, en este caso, la Insumisión.

Además del desarrollo del pensamiento histórico y el análisis crítico de la información, esta unidad didáctica hace una apuesta por la utilización de diversas fuentes en el estudio de la historia, acercando así al alumnado al trabajo que realizan los historiadores e historiadoras. Por otra parte, también explora distintas metodologías de utilidad en la enseñanza de Ciencias Sociales, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y otros métodos que garantizan un aprendizaje significativo e integrado.

Palabras clave – Key words: Prisión Provincial de Pamplona, represión, cautiverio, didáctica de las Ciencias Sociales, formación del pensamiento histórico.

1. Introducción

El objetivo de la propuesta didáctica es el siguiente: hacer uso del cautiverio en el contexto del franquismo para analizar el contexto histórico y social del siglo XX en las aulas de secundaria y bachillerato mediante un estudio de caso: el de la Prisión Provincial de Pamplona. Aunque en la unidad didáctica también se haga referencia a periodos históricos más recientes, el eje de la propuesta es el estudio de la represión franquista, del cautiverio como forma de represión y, más ampliamente, la reflexión en torno a las consecuencias a corto y largo plazo que tuvo el régimen franquista en la sociedad.

Además de los contenidos recogidos en el currículum, esta unidad didáctica propone, entre otras cosas la lectura y el análisis crítico de distintas fuentes históricas como método para desarrollar el pensamiento histórico en el alumnado. Así también, además de iniciar al alumnado en el estudio de distintas fuentes de información, también se acerca el método de investigación histórico a las aulas, una carencia hasta ahora evidente en la educación secundaria. Esto, por un lado, visibiliza el trabajo que realizan los historiadores e historiadoras en el ámbito de la educación superior pero, al mismo tiempo, también puede ser una herramienta muy útil para superar representaciones históricas muy propagadas fuera del mundo académico.

Y en relación con esto, otra de las competencias que esta unidad didáctica plantea trabajar y que, hasta ahora, también ha quedado al margen en el currículum de educación, es la formación del pensamiento histórico. A pesar de la aparente complejidad del concepto, eso no significa que no haya antecedentes en su trabajo en las aulas de educación secundaria, por lo que ya hay una larga tradición que respalda y cimienta lo propuesto en esta unidad didáctica.

Sin embargo, antes de entrar en los detalles de la unidad didáctica en sí y las actividades que esta propone, es importante comprender la importancia del cautiverio y el sistema penitenciario dentro del franquismo y su utilización como herramientas de represión.

2. El cautiverio en el contexto franquista y la Prisión Provincial de Pamplona

Por lo general, el imaginario colectivo que rodea a las formas de represión franquistas está más vinculado a las expresiones de violencia más crudas y sangrantes, como podrían serlo los fusilamientos o las torturas. Sin embargo, es bien sabido que el cautiverio tuvo una importancia mayúscula dentro de la maquinaria represiva franquista, no solo por la cifra de personas reprimidas a través del encarcelamiento, sino por su valor simbólico dentro de la ideología del nacionalcatolicismo.

Ya desde los años 70 podemos encontrar multitud de trabajos publicados en torno a este tema y, en los últimos años, el estudio del universo penitenciario ha recibido un interés considerable. Sin embargo, es importante subrayar que el eje de la mayoría de estas investigaciones se ha situado en el estudio de los campos de concentración y que se han priorizado aspectos como los batallones de trabajo forzado, los destacamentos penales y los espacios que fueron epicentro de la explotación laboral de presos y presas. Esta carencia en el estudio de las prisiones en comparación a otros espacios de cautiverio podría deberse, según Rodríguez Teijeiro¹⁵⁹, a una

¹⁵⁹ Domingo RODRÍGUEZ TEIJEIRO: “Configuración y evolución del sistema penitenciario franquista (1936-1945)”, *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea*, 7 (2007).

escasez de fuentes primarias. De hecho, es muy común que quienes se han acercado a este objeto de estudio lamenten la falta de fuentes de información relacionadas con las cárceles franquistas, sobre todo en el contexto de la guerra y la postguerra más inmediata. No es extraño, por desgracia, que la documentación generada por las prisiones haya sido destruida y que, de haberla, dicha documentación haya sufrido procesos de limpieza y purga. También es común que los documentos no hayan sido conservados como deberían, siendo reducidos a conjuntos fragmentados y dispersos¹⁶⁰. Hay que tener en cuenta que, desde que se iniciaron las investigaciones sobre la represión franquista hasta la actualidad, los historiadores e historiadoras han ido accediendo a nuevas fuentes de información que hasta el momento no estaban disponibles, en especial las que se encuentran en archivos militares y penales, y en las propias cárceles¹⁶¹. En el caso de Navarra, hay algunas excepciones cuya mención es necesaria como, por ejemplo, el caso del Fuerte de San Cristóbal, cuya relevancia lo ha convertido en un foco de estudio particular, a diferencia de lo que sucede en otras regiones del país.

No obstante, la investigación en torno a las cárceles franquistas todavía presenta multitud de debates abiertos como, por ejemplo, el relativo a las cifras de presos, más todavía si se trata de los que fueron encarcelados durante la Guerra Civil o en los primeros años de la postguerra. Esto se debe, principalmente, a la escasez de cifras oficiales de la época. Por lo general, quienes investigan este ámbito han tenido que recurrir a las siguientes fuentes: las memorias de la Dirección General de Prisiones, la información facilitada por el gobierno a la Comisión Internacional contra el Régimen Concentracionario que visitó España en el año 1952 y el *Anuario Estadístico de España*¹⁶². Aunque la fiabilidad de estas fuentes haya sido puesta en duda, esto es debido a la ya mencionada situación de inestabilidad que siguió a la Guerra Civil, ya que a partir de la década de los 40, y en particular a partir de 1945, podemos decir que estas fuentes estadísticas y las cifras que aparecen en ellas son sólidas. Por lo tanto, tomando las cifras del *Anuario*, el 1 de enero de 1940 habría en torno a 270.719 presos en espacios de cautiverio franquistas. A estos habría que sumarles los presos en campos de concentración y en los batallones de trabajo, cifra que asciende a los 92.000, por lo que el total estaría en torno a 363.000 personas¹⁶³.

Cuando hablamos de las cifras de presos y, más específicamente, de la manipulación de dichas cifras, es importante tener en cuenta la función propagandística que cumplió la política penitenciaria dentro del franquismo. Función por la cual convenía, en un primer momento, inflar las cifras de presos, ya que presentaba al sistema penitenciario como la solución para paliar a la mayor brevedad un problema social de primer orden¹⁶⁴.

En cualquier caso, debido a la dimensión que el cautiverio alcanzó durante la dictadura, merece ser estudiado con el mismo interés que se presta a otras facetas de la represión franquista, ya que la recuperación de la memoria de los hombres y mujeres que lo sufrieron es indispensable para entender un fenómeno tan complejo como la represión¹⁶⁵. De hecho, los expertos apuntan que las

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ Gutmaro GÓMEZ BRAVO: “El desarrollo penitenciario en el primer franquismo (1939-1945)”, *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 6 (2006).

¹⁶² Domingo RODRÍGUEZ TEIJEIRO: “Configuración y evolución...”, p. 12.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 13; Juan Carlos GARCÍA-FUNES: *Espacios de castigo y trabajo forzado del sistema concentracionario franquista*, Tesis doctoral, Universidad Pública De Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 2017, p. 252.

¹⁶⁴ Domingo RODRÍGUEZ TEIJEIRO: “Configuración y evolución...”.

¹⁶⁵ Gutmaro GÓMEZ BRAVO: “El desarrollo penitenciario...”.

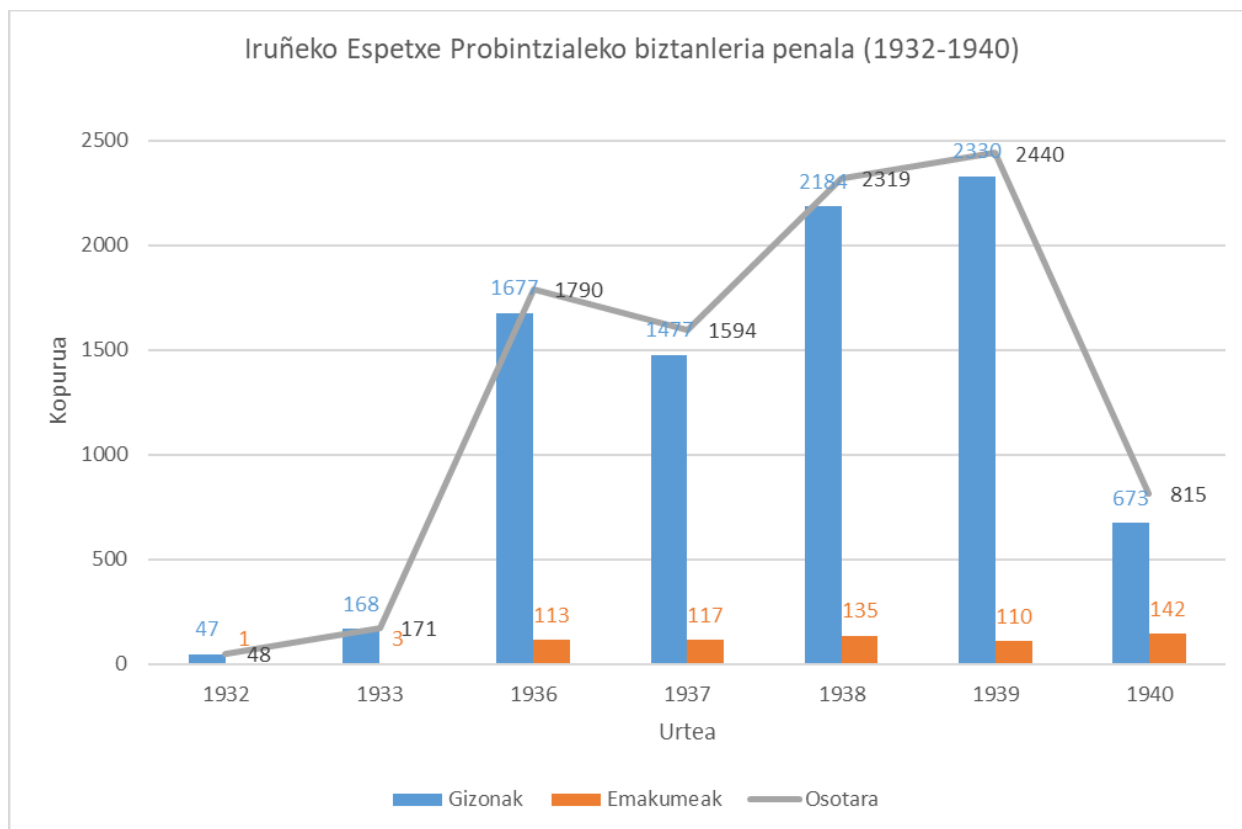


Imagen 1. Población penal de la Prisión provincial de Pamplona (1932-1940). Elaboración propia con los datos del Anuario Estadístico de España, del FDMHN y del Archivo Municipal de Pamplona.

cifras de presos del régimen franquista superan con creces las que encontramos en otros regímenes como el fascismo italiano, el de la Francia de Vichy o el Portugal salazarista¹⁶⁶.

Podemos ver, por lo tanto, que este no es un fenómeno específico del franquismo, sino que es parte de los sistemas de control desarrollados por los distintos gobiernos totalitarios extendidos por Europa en el periodo de entreguerras. Frecuentemente, el encarcelamiento masivo ha sido relacionado con una represión vinculada directamente a la guerra y, aunque no hay que hacer de menos a la dureza de dicho fenómeno, al entenderlo solo en ese contexto se ignora el vínculo directo que guarda con las políticas de refuerzo del estado totalitario. Al encontrar a su enemigo dentro de la propia sociedad, el franquismo rechazó la idea de la amnistía y, en su lugar, impuso un régimen de redención de penas basado en el trabajo como única forma de devolver los enemigos del régimen a la sociedad. Es, en esencia, un planteamiento que guarda estrecha relación con el ideal religioso que vertebra el nacionalcatolicismo y que se utiliza como canal de legitimación del poder¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra (FDMHN): *La primera década franquista en Iruña/Pamplona: espacios de cautividad (1936-1945)*, 2021.

¹⁶⁷ Gutmaro GÓMEZ BRAVO: “El desarrollo penitenciario...”, p. 166.

A pesar de que podríamos hablar largo y tendido sobre el universo penitenciario del régimen franquista¹⁶⁸, debido al tema que nos ocupa es necesario hacer un acercamiento geográfico antes de explicar cómo hemos tratado de trasladar este fenómeno histórico a las aulas de secundaria y bachillerato. Como ya se ha mencionado con anterioridad, se ha elegido la Prisión Provincial de Pamplona como eje en torno al cual construir la propuesta didáctica, debido tanto a su importancia dentro del sistema penitenciario navarro como a su relevancia y su vínculo con el presente.

La Prisión Provincial de Pamplona abrió sus puertas en 1907 y permaneció en pie hasta 2012 en la explanada que ocupaba en el barrio de San Juan. Este edificio sustituía a la antigua prisión situada en la plaza de San Francisco y funcionó bajo la gestión de la Diputación navarra¹⁶⁹. Esta prisión, además de los presos de San Francisco, también recogió a presidiarios de la cárcel de Estella, ya que tenía más espacio y estaba mejor equipada para ello. Sin embargo, a pesar de contar con servicios que la antigua cárcel no tenía, eso no garantizaba el bienestar de quienes cumplían allí su condena. La prisión también fue testigo de ejecuciones, al menos hasta que la pena capital fue abolida por la Segunda República¹⁷⁰ y, aunque las ejecuciones se retomaran durante el franquismo, estas eran por lo general grupales y se realizaban fuera de las prisiones.

A partir de julio de 1936, la cifra presos que recibirá la prisión se disparará debido a que muchos de los detenidos por motivos políticos serán internados allí, muchas veces de forma preventiva y sin ninguna garantía. Durante la Guerra Civil y la dictadura franquista, muchos presos pasaron por la cárcel, tanto ordinarios como políticos, a la espera de ser enviados a otra prisión, a la espera del juicio, o para cumplir condena. En una práctica común durante el franquismo, muchos de estos presos fueron puestos en libertad tan solo en apariencia, para ser asesinados al poco tiempo¹⁷¹.

En cuanto a las cifras de prisioneros, el aumento desde los años de la República a 1936 es más que notable. Mientras que, de acuerdo al *Anuario Estadístico*, en el año 1933 tan solo había 171 presos, esta cifra aumentó a 1.790 en tan solo tres años. En total, llegarían a pasar en torno a 7.356 personas por la Prisión Provincial y esta tendencia de aumento a partir de 1936 se vería replicada en todo el país, pasando de un total de 12.000 presos en 1932 a más de 90.000 en 1939¹⁷².

Aunque la cifra de presos va descendiendo a medida que nos alejamos de los años 40, todavía encontramos picos en algunos momentos muy específicos. La Prisión Provincial también fue el destino de los disidentes políticos contrarios al régimen durante las décadas de los 60 y los 70 e incluso más tarde, después de la transición, continuó siendo la principal prisión de Navarra y el lugar en el que cumplirían su condena quienes fueron detenidos por participar en movimientos sociales como, por ejemplo, la insumisión en la década de los 90¹⁷³. De hecho, cabe mencionar que el solar que una vez fue ocupado por la prisión fue nombrado en 2018 “Parque de la Insumisión”¹⁷⁴. Como ya hemos comentado anteriormente, no podemos olvidar a los presos que,

¹⁶⁸ Para más información respecto al tema en relación a la unidad didáctica aquí planteada remito a el Trabajo de Fin de Máster en el que esta se desarrolla: Lisabe VELASCO ZOZAYA: *Iruñeko gatibualdi zentroak frankismoan zehar: proposamen didaktiko bat*, Trabajo de Fin de Máster, Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 2022.

¹⁶⁹ Fernando MIKELARENA: *Sin piedad. Limpieza política en Navarra, 1936*, Pamiela, 2015.

¹⁷⁰ Pedro OLIVER OLMO: “Pena de muerte y procesos de criminalización (Navarra, siglos XVII-XX)”, *Historia Contemporánea*, 26 (2003), pp. 269-292.

¹⁷¹ Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra (FDMHN): *La primera década...*

¹⁷² Anuario Estadístico de España: “Existencia en 1.º de enero”, 1943, <https://www.ine.es/inebaseweb/treeNavigation.do?tn=161311&tns=160602#160602>; Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra (FDMHN): *La primera década...*

¹⁷³ Lisabe VELASCO ZOZAYA: *Iruñeko gatibualdi zentroak...*

¹⁷⁴ Fondo Documental de la Memoria Histórica en Navarra (FDMHN): *La primera década...*

por la naturaleza de este trabajo, no hemos tenido en cuenta hasta ahora, como son los presos comunes, que fueron la mayoría de la población penitenciaria tras el paso de las primeras décadas de la dictadura.

3. Marco didáctico: metodologías

Como hemos mencionado con anterioridad, uno de los objetivos de la unidad didáctica es trabajar la formación del pensamiento histórico en el alumnado y, por ello, se han seleccionado algunas metodologías didácticas adecuadas para esta tarea. Sin embargo, es necesario primero aclarar por qué tiene importancia el desarrollo del pensamiento histórico en las asignaturas de Ciencias Sociales.

Uno de los objetivos principales de la enseñanza de la historia es la formación del pensamiento histórico de los alumnos, tal y como se detalla en el currículum. Para ello es imprescindible trabajar un conocimiento histórico profundo y amplio, alejándose de la mera repetición de datos, fechas y nombres. El objetivo de trabajar el pensamiento histórico es dotar al alumnado de una serie de herramientas de análisis, comprensión e interpretación que les permitan analizar la historia con autonomía y construir una representación propia del pasado, a la vez que sean capaces de contextualizar los hechos históricos, conscientes de la distancia que les separa del presente¹⁷⁵. Así, la formación del pensamiento histórico fomenta en el alumnado la conciencia de ciudadanía democrática, ya que la historia se utilizará como instrumento de interpretación del mundo actual y, al mismo tiempo, de gestión del futuro.

En primer lugar, podemos diferenciar dos formas de enseñar historia. Por un lado, la opción que se plantea como inadecuada para la formación del pensamiento histórico, ya que se enseña mediante la acumulación de información, hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, como hemos mencionado anteriormente. Esta forma de enseñar la historia hace hincapié en la cronología como eje central del discurso y presenta la historia como un relato acabado, cerrado e inmutable. Por otro lado, tenemos otra forma de enseñar la historia basada en la construcción de la narración o en la explicación histórica, y en la comprensión de las relaciones entre los personajes, los hechos y los espacios históricos. Es una forma de enseñar que se construye en torno a los cambios sociales, la temporalidad y las fuentes de información, y que es una argumentación abierta al debate democrático, que plantea preguntas y pretende provocar nuevos interrogantes¹⁷⁶.

La historia es una ciencia social y, por tanto, una construcción social. Y es por esto por lo que su enseñanza debería estar al servicio de la sociedad, de una sociedad democrática, en la que la diversidad es una realidad que hay que asumir, y en la que es necesario posicionarse ante el mundo para conocerlo. Tan importante como explicar el hecho histórico es la perspectiva historiográfica, cultural o ideológica que se adopta para interpretarlo y es fundamental trasladar esta complejidad al alumnado para superar un discurso histórico restringido e inmutable.

En palabras de Santisteban Fernández: “La historiografía y las teorías de enseñanza y de aprendizaje, combinadas con la investigación en didáctica de la historia son las fuentes esenciales, para realizar una propuesta aceptable científicamente y coherente en la práctica”¹⁷⁷.

Tomando esto como punto de partida, a la hora de realizar una propuesta didáctica resulta vital elegir unas metodologías didácticas que posibiliten el desarrollo de los objetivos marcados. En

¹⁷⁵ Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clio & asociados*, 14 (2010), pp. 34-56.

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 39.

este caso, han sido elegidos los Problemas Sociales Relevantes y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ambos en estrecha relación con la formación del pensamiento histórico.

Cuando hablamos de “problemas sociales relevantes”, no nos referimos necesariamente a los problemas que estudian las Ciencias Sociales como disciplina científica, ni tampoco a los que están presentes en la realidad social del alumnado. Estos problemas, convertidos en metodologías didácticas, deberían unir, en la medida de lo posible, la disponibilidad de una referencia científica, un vínculo con la sociedad y un vínculo con el alumnado¹⁷⁸. Así, estos problemas que pueden integrar el currículo educativo presentarían una base comprensible desde distintos puntos de vista afianzando unas bases teóricas para su inclusión en el marco de la didáctica.

Esta metodología didáctica cuenta con antecedentes en diversos contextos, lo cual ha llevado a que el tratamiento de estos problemas se manifieste de formas distintas en cada caso, generando distintas tradiciones como, por ejemplo, los “*controversial issues*” del mundo anglófono, las “*questions socialment vives*” del entorno francófono o, en el mundo hispanohablante, los “problemas socioambientales relevantes”¹⁷⁹. El origen de la educación a partir de los problemas sociales está en la primera mitad del siglo XX, con las propuestas de John Dewey. Dewey defendía que el conocimiento se construía a partir de la experiencia, por lo que subrayaba la importancia de la interacción con el entorno y la relación de la enseñanza con el contexto del alumnado¹⁸⁰. Esto, en definitiva, convierte al aula en un laboratorio de perspectiva interdisciplinar, fomentando la curiosidad del alumnado para que formule preguntas, busque respuestas, valore la información, tome decisiones y resuelva problemas¹⁸¹.

Para llevar a cabo una enseñanza cuyo eje sean los problemas sociales relevantes, es indispensable hacer inflexión en la formación de los docentes. Lograr un equilibrio entre contenidos teóricos y valores no es fácil, especialmente cuando la identidad profesional del profesorado se divide en dos: es educador y, al mismo tiempo, especialista en un área de conocimiento¹⁸². La tarea de aunar estas dos facetas es de obligado cumplimiento si se pretende aplicar metodologías de este tipo.

Por último, cabe mencionar ocasiones en las que se ha aplicado esta metodología dentro del territorio español como, por ejemplo, las propuestas de Santisteban Fernández¹⁸³ y la de Jiménez Martínez y Felices de la Fuentes¹⁸⁴. Estos intentos resultaron ser experiencias enriquecedoras y positivas de las que se pueden extraer varias conclusiones. En general, el alumnado consiguió vincular teoría y reflexión, aumentando el compromiso social y político, además de comprobar

¹⁷⁸ Francisco GARCÍA PÉREZ: “Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales”, en Joan PAGÈS BLANCH y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (coord.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions : Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), 2014, pp. 119-126.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 121; María Dolores JIMÉNEZ MARTÍNEZ y María del Mar FELICES DE LA FUENTE: “Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática”, *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3 (2018), pp. 87-102, esp. p. 88.

¹⁸⁰ Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación”, *El Futuro del Pasado*, 10 (2019), pp. 57-79.

¹⁸¹ *Ibid.*

¹⁸² Francisco GARCÍA PÉREZ: “Ciudadanía participativa...”.

¹⁸³ Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La enseñanza...”.

¹⁸⁴ María Dolores JIMÉNEZ MARTÍNEZ y María del Mar FELICES DE LA FUENTE: “Cuestiones socialmente vivas...”.

que es posible un currículo que no esté anclado a la disciplina académica¹⁸⁵. En el caso de Santisteban Fernández, este se centra en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y concluye que para que esto ocurra se requiere un proceso en el que el alumnado conozca los problemas de su entorno, utilice diferentes fuentes de información para analizar el contexto, argumente y opine sobre ellos y se implique en la solución¹⁸⁶.

Por otra parte, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un sistema didáctico que requiere la participación activa del alumnado en su aprendizaje, con el objetivo de llegar a una educación autoguiada. Dado que es el alumnado quien toma la iniciativa para resolver los problemas propuestos, podemos decir que el ABP es una técnica que excluye el papel de los contenidos y del profesorado del centro de la educación. El ABP es un método de aprendizaje que utiliza problemas como punto de partida en el proceso de adquisición e integración de nuevos conocimientos¹⁸⁷.

Además de la adquisición de conocimiento, el ABP promueve el desarrollo de habilidades y actitudes hacia el aprendizaje y, a diferencia de lo que ocurre en los métodos tradicionales de enseñanza, en lugar del profesor, el alumno es el protagonista y, a la vez, el responsable de su aprendizaje, que es la esencia del aprendizaje autoguiado. Esta técnica se basa en la formación de pequeños equipos de trabajo que interactúan con el docente y es a este mismo a quien le corresponde ser orientador, no sólo emisor de contenidos. Además, como su nombre indica, los problemas, relacionados con el programa de la materia, sirven como punto de partida del proceso de aprendizaje. Estos problemas, al igual que los problemas sociales significativos observados en el apartado anterior, organizan el aprendizaje y estimulan al alumnado, y el desarrollo de habilidades para resolverlos será uno de los objetivos del aprendizaje¹⁸⁸.

En comparación con otras metodologías de aprendizaje, el ABP nos presenta una serie de ventajas. En primer lugar, ayuda a acercar al alumnado los problemas de la sociedad actual para comprenderlos, sentirse parte de ellos y participar en la búsqueda de una solución desde la reflexión crítica. Además de conseguir la adquisición de conocimientos curriculares, promueve el aprendizaje integrado, donde los procesos que se generan para transmitir el conocimiento son tan importantes como este. Promueve también el desarrollo de valores como la cooperación y el respeto, la organización, la adquisición de habilidades sociales y comunicativas, y el fomento de la independencia y el trabajo autónomo del alumnado.

4. Propuesta didáctica

Tras explicar brevemente las bases teóricas que cimientan esta propuesta de unidad didáctica, pasaremos a explicarla brevemente¹⁸⁹, poniendo especial atención a la secuencia de actividades y la evaluación, ya que es en estos apartados donde veremos reflejados algunos de los aspectos de las metodologías elegidas para la unidad.

La propuesta didáctica está dividida en doce sesiones, que se expondrán más adelante junto con los pormenores de las actividades. Al tratarse de una unidad didáctica pensada para su aplicación en la asignatura de Geografía e Historia de Navarra de 1º de Bachillerato, estas 12 sesiones tendrán una duración total de 3 semanas, ya que se trata de una asignatura de 4 horas semanales.

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La enseñanza...”, 73.

¹⁸⁷ ESCRIBANO GONZÁLEZ y Ángela DEL VALLE LÓPEZ: *El aprendizaje basado en proyectos*, Narcea, 2008.

¹⁸⁸ *Ibid.*

¹⁸⁹ La secuenciación completa, así como los materiales preparados para la unidad didáctica y todas las rúbricas se encuentran en Lisabe VELASCO ZOZAYA: *Iruñeko gatibualdi zentroak...*

Tabla 1. Resumen de las actividades de la unidad didáctica. Elaboración propia.

ACTIVIDADES		S	MIN.
1	Presentación. Ficha individual I (SQA-NH). Explicación del trabajo correspondiente.	1	55'
2	Creación de grupos. Explicar ABP (dinámica de grupos). Lectura del escenario.	2	55'
3	Canción: <i>Las Miserias de sus Crímenes</i> . Contexto. Problemas Sociales Relevantes: problematización del tema partiendo de una fuente que une pasado y presente.	3	55'
4	Presentación del Fondo Documental de la Memoria Histórica de Navarra y el Instituto Navarro de la Memoria. Metodología de trabajo. Búsqueda de información.	4	55'
5	El espacio de la prisión en la actualidad: el Parque de la Insumisión. Fuentes escritas I: testimonio de los insumisos navarros. La Prisión Provincial a finales del siglo XX, presos políticos y comunes.	5	55'
6	Comparación de fuentes iconográficas: fotografías, etc.	6	55'
7	Documentales <i>Del olvido a la memoria. Presas de Franco y Ezkaba. La gran fuga de las cárceles franquistas</i> : visionado y debate.	7	55'
8	Fuentes escritas II: pasajes de las memorias de Galo Vierje. Condiciones de vida en las cárceles franquistas.	8-9	110'
9	Prisiones y cautiverio: tablas, gráficos, etc. Imagen de un momento preciso: datos del año 1940.	10	55'
10	Presentación del trabajo realizado por cada grupo.	11	55'
11	Reflexión individual. Ficha individual II (SQA-NH). Evaluación grupal.	12	55'

Estas 12 sesiones se dividen, a su vez, en tres tipos de actividades. Por un lado, las tres primeras sesiones se dedicarán a “analizar”. Es decir, a través de estas sesiones se explicará la unidad didáctica, las bases del ABP, las dinámicas del grupo y el contexto histórico con el que se va a trabajar. Aunque la unidad didáctica tenga un carácter generalmente práctico, es imprescindible construir esta práctica sobre una base teórica sólida. Las siguientes sesiones tratarán de “investigar”. Durante estas sesiones se presentarán al alumnado diversas fuentes de información. A través de las actividades propuestas podrán ampliar la información y los conocimientos que luego se plasmarán en el trabajo planteado en la unidad. Las dos últimas sesiones consistirán en sesiones de “evaluación”, tanto individual como grupal, dando siempre importancia a la reflexión y al intercambio de opiniones.

Para evaluar el trabajo propuesto en esta unidad didáctica hay que tener en cuenta dos aspectos: por un lado, la evaluación realizada por el profesor y, por otro, la autoevaluación realizada por el alumnado y la coevaluación entre grupos. La base de la evaluación serán las actas escritas por el alumnado y las rúbricas disponibles tanto para el profesorado como para el alumnado. Dada la naturaleza del ABP, me parece adecuado dejar un porcentaje de la evaluación al alumnado. No tendría sentido proponer una metodología didáctica basada en la autonomía del alumnado si luego no se les deja participar en el proceso de evaluación. Además, delegar parte de la

responsabilidad con respecto a las calificaciones hace que se preste más atención a las actividades y que estas sean tomadas más en serio. Por tanto, por un lado tendremos la evaluación del docente, que tendrá el mayor peso (70%) y, por otro, la evaluación realizada por el alumnado, que se dividirá en tres apartados (por un total del 30%). Desde el inicio de la unidad, los alumnos y alumnas tendrán a su disposición todas las rúbricas para que conozcan el proceso de evaluación y para fomentar también la participación.

El o la docente tendrá dos herramientas para evaluar el trabajo del alumnado: por un lado, las actas cumplimentadas por el grupo y, por otro, las rúbricas de evaluación tanto del trabajo realizado a lo largo de la unidad como de la presentación final. Por otro lado, tenemos la evaluación del alumnado. Este apartado supone el 30% de la nota, dividida en tres aspectos diferentes, por lo que cada alumno y alumna deberá realizar tres evaluaciones. Por un lado tenemos las rúbricas de coevaluación. A través de estas rúbricas, cada alumno evaluará las presentaciones de los otros grupos del aula. Con respecto a la autoevaluación, cada alumno o alumna tendrá la oportunidad de evaluar el trabajado de su grupo y también el que haya hecho a nivel individual. Constituirán el 30% de la nota final las fichas de coevaluación (10%) y autoevaluación (20%), que se sumarán al final al 70% de la nota asignada por el profesor o profesora. Además de evaluar el trabajo individual de otros alumnos, miembros del grupo y sus compañeros, mediante este sistema los alumnos y alumnas pueden transmitir su opinión, quejas o inquietudes al docente, así como su experiencia durante la realización del trabajo.

5. Conclusiones

La principal conclusión a la que he llegado a través de la elaboración de esta propuesta didáctica es la imperante necesidad de introducir en las aulas de historia conceptos como la memoria y el pensamiento histórico. Desgraciadamente, el trabajo entorno a estos conceptos no es habitual en la ESO y Bachillerato. Por lo tanto, al finalizar este ciclo, el alumnado tiene un concepto parcial de historia, carente de significado y sin relación alguna con su presente. Si uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la educación en la ciudadanía democrática, esta forma de enseñar historia debería ser inaceptable. Existen, afortunadamente, antecedentes en metodologías didácticas que utilizan la construcción del pensamiento histórico de los alumnos como eje. Gracias a esas iniciativas he podido realizar la propuesta que aquí presento. La memoria histórica, el pensamiento histórico y el pensamiento crítico son algunos de los ejes de esta unidad. En definitiva, estos conceptos se han trabajado con el objetivo de acercar al alumnado el trabajo de los y las historiadoras, así como de crear conciencia social, histórica y cultural. De esta manera, espero poder reducir la brecha entre el pasado que se enseña en el aula y el presente que viven los alumnos y alumnas.

Quisiera señalar que soy consciente del compromiso que este tipo de propuestas didácticas demandan tanto al profesorado como al alumnado, algo que puede ser difícil de conseguir en función del centro y del grupo. Por otra parte, siempre hay que tener en cuenta que el tiempo que se dedique a una unidad didáctica de este tipo se detraerá de otras partes del currículo y, por tanto, quedará finalmente en manos del equipo docente decidir si se aplican o no.

Sin embargo, defiendo la necesidad de este tipo de propuestas didácticas. Por un lado, porque creo que es tiempo de aplicar nuevas metodologías para la enseñanza de la historia, la geografía y otras Ciencias Sociales, pero, más importante, porque es tiempo de enseñar el peso político, social, económico y simbólico que tiene la historia, para que el alumnado vea que la historia es una parte fundamental de su realidad, que influye en su presente y también en su futuro.

Memoria de la violencia en la formación docente. Métodos y recursos digitales

Lucía Amorós Poveda

Resumen

El cuidado a la hora de abordar la memoria de la violencia, en contextos de Historia de la educación en España, exige una metodología concreta. Basada en el proceso de comunicación interpersonal se trata de establecer relaciones de confianza para contribuir a una ciudadanía democrática. El silencio, el *memoricidio* y la amnesia del franquismo precisan una textura docente particular. La asignatura *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* se imparte en el primer curso del grado de Educación Primaria. Con ella se espera que el estudiantado proyecte los conocimientos, habilidades y destrezas promoviendo una sociedad basada en los valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo. Los contenidos digitales abordan la educación durante el franquismo (1939-1975) y, en paralelo, las corrientes teórico-prácticas internacionales. Este procedimiento, a la hora de trabajar la asignatura, favorece que los egresados estimulen una sociedad luchando contra todo tipo de discriminación por razones religiosas, culturales, políticas o de cualquier otra índole. La asignatura asume el deber social de mantener la memoria histórica y transmitirla, en el ámbito de la educación, a los futuros maestros y educadores para que lo que sucedió no pase más.

Palabras clave: Historia de la educación, franquismo, educación superior, digitalización

1. La memoria de la violencia

La memoria de la violencia, como sucede con la memoria en sí¹⁹⁰ deviene en un fenómeno complejo ante los significados distintos en función del contexto histórico y la naturaleza de la Historia como disciplina¹⁹¹. Concretamente, asumiendo la Historia de la educación se advierten cuatro posturas¹⁹² con respecto a la memoria de la violencia. Estas posiciones ayudan a enmarcar este trabajo lo cual significa que establecerlas no implica que sean excluyentes unas de otras, sino más bien una manera funcional de trabajar. Con todo, cabe reconocer aquí que las cuatro merecen ser tratadas desde un espacio de reflexión respetuoso. En el seno de esta inquietud, la preocupación se centra en establecer un marco teórico que, en la formación de futuros maestros de Educación Primaria, describa y explique el fenómeno educativo. Se precisa, por lo tanto, promover una actitud reflexiva y de conocimiento crítico en torno a las directrices ideológicas y políticas que han orientado su evolución¹⁹³. En la escuela, la memoria necesita transversalidad así como prevenir de sus fluctuaciones, de sus pliegues, sus zonas grises¹⁹⁴, ejercitando el buen uso de la memoria para evitar la banalización del mal¹⁹⁵.

La primera postura, y más habitual, atiende a la memoria de la violencia para hacer memoria histórica con el fin de superar los traumas de la Guerra Civil en la España de hoy. Para ello se precisa una resignificación identitaria¹⁹⁶ abriéndose a un movimiento memorialista que reconozca a las víctimas del franquismo¹⁹⁷. En este sentido, la escritura resulta una buena terapia

¹⁹⁰ Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia y Educación en torno a las zonas grises de los recuerdos sobre la Guerra Civil Española en el franquismo”, *Historia Y Memoria De La Educación*, 16 (2022), pp. 637-669, esp. pp. 638, 656.

¹⁹¹ En el periodo franquista cabe reconocer la Ley de Responsabilidades Políticas, de febrero de 1939 donde la ciudadanía de derecho se queda son derechos, en Irene MURILLO: “Aproximación a las prácticas ciudadanas en el primer Franquismo. *La performatividad de los modelos de género como herramienta para comprender las actitudes populares*, *Ayer*, 102 (2016), pp. 71-94, esp. pp. 72-78.

¹⁹² Se recurre a la Web of Science (WOS) y los tópicos “memoria de la violencia España” y “memory of violence Spain”, con fecha de 08/08/2022 se procede en tres pasos: (1) elección de tópicos, obteniendo 71 documentos en un periodo temporal de 16 años; (2) refinado de artículos de acceso abierto a cinco años obteniendo nueve artículos y (3) informe de citación, traducción de resúmenes, análisis de artículos y síntesis de palabras clave.

¹⁹³ FACULTAD DE EDUCACIÓN: “Guía de la asignatura de grado Teoría e instituciones contemporáneas de la educación 2021/2022”, Universidad de Murcia (2021a). Recuperado en internet (<https://bit.ly/3uDKbUG>).

¹⁹⁴ Emilio Castillejo identifica seis zonas grises de la memoria que tienen distinto grado de intensidad, y que son, el relativismo, la subjetividad, la situada entre víctimas y verdugos, la culpabilidad de las víctimas, la vergüenza por haber sobrevivido y el mensaje escolar. Véase Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 653-655. Sobre *zonas grises*, como término proveniente de Primo Levi, Irene Murillo reconoce este sentido al hablar de grietas e incluir a la de género, en Irene MURILLO: “Aproximación a las...”, pp. 75, 91-94.

¹⁹⁵ Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 663-664.

¹⁹⁶ Joyce RODRÍGUES FERRAZ-INFANTE: “A História e seus silêncios: *Honrarás a tu padre y a tu madre*, de Cristina Fallarás”, *Literatura E Autoritarismo*, 35 (2020), pp. 43-54.

¹⁹⁷ Jorge MORENO: “Etnografía de una ausencia. Los sentidos de la fotografía familiar en la transmisión de la memoria traumática”, *Disparidades. Revista de Antropología*, 76, número 2 (2021), pp. 1-19.

al ofrecer narrativas que sacan a fuera el daño identitario¹⁹⁸ siendo la literatura un mirador privilegiado de la memoria¹⁹⁹.

La segunda postura para el tratamiento de la memoria de la violencia enfoca la consideración de género. En concreto, esta postura aporta luz a la violencia sexual hacia las mujeres fusionada con la propia violencia política que implicó el franquismo²⁰⁰ y el tardofranquismo²⁰¹. No queda fuera el trato desigual que sufrieron las mujeres y los hombres en la educación, transmitiendo en ellas roles de sumisión y sacrificio en desigualdad al de ellos (Figura 1). Además, se atiende a la resistencia y disidencia cuando la posición acomodada lo permitía²⁰² y el impacto en el modelo represor de la mujer a partir de 1975²⁰³. La tesis de Carmen Villar reconoce que el nacionalcatolicismo concibió a la mujer desde su función exclusivamente en el hogar por norma y doctrina de la Iglesia²⁰⁴. De hecho, la educación familiar del tardofranquismo promovió el rol de la mujer como *ángel de la casa*²⁰⁵. Sobre el proceso de feminización docente Sonsoles San Román visualiza la memoria educativa en las mujeres del franquismo²⁰⁶ y los diarios, como el de María Sánchez Arbós, la depuración y los desprecios con las maestras de la República²⁰⁷. Las humillaciones a esposas, madres y hermanas de *rojos*, violaciones y represiones físicas, laborales y económicas ejemplifican también la memoria histórica de la violencia²⁰⁸.

La tercera postura proviene de la desunión política en los dos bandos como, por ejemplo, la violencia de los movimientos de izquierdas anticlericales y su impacto en la Iglesia católica²⁰⁹.

¹⁹⁸ Camila BARI: “La Guerra Civil y el exilio transatlántico en *Solo queda saltar*: novela de formación femenina de María Rosa Lojo”, *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 50 (2020), 49-61. Agatha SCHWARTZ: “Creating a Gendered Transnational and Multigenerational Trauma Narrative in Márta Mészáros’s Film, *Északi fény* [‘Aurora Borealis’]”, *Hungarian Cultural Studies. e-Journal of the American Hungarian Educators Association*, 13 (2020), 165-177.

¹⁹⁹ Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 665.

²⁰⁰ Agatha SCHWARTZ: “Creating a Gendered...”. Irene MURILLO: “Aproximación a las...”, pp. 85-91.

²⁰¹ Camila BARI: “La Guerra Civil...”.

²⁰² Maialen ALTUNA y Miren LLONA: “Privilegios, fisuras y disidencias corporales. Subjetividades femeninas de resistencia en el franquismo”, *Ayer*, 126 (2022), pp. 23-48.

²⁰³ Para Victoria Robles-San Juan el gobierno autoritario de Franco subliminó la sexualidad de las mujeres resituándolas cuando eran ellas las que más desconocían cómo pensar de otra manera, en Victoria ROBLES-SANJUAN: “La educación afectivo-sexual en las décadas de los ochenta y noventa: políticas, lenguajes y prácticas renovadoras”, documento oral tomado de la SEDHE en el XXI Coloquio de Historia de la Educación. Pedagogías alternativas y educación en los márgenes el 6 de julio de 2022 de 15:15 a 15:40 horas dentro de la Sección 2, Pedagogías críticas contra-hegemónicas; e ÍD: en Andrés PAYÀ (coord.) : *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*, Valencia, Universitat de València, 2022, pp. 63-64.

²⁰⁴ Antonio F. CANALES: “Una triple subalternidad. Carmen Villar Rodríguez y su tesis sobre historia de la educación de las mujeres en plena posguerra”, en Andrés PAYÀ, *Pedagogías alternativas...*, pp. 39-40.

²⁰⁵ Virginia GUICHOT-REINA: “The concept of “woman” in the “tardofranquismo” (1960-1975): the NO-DO as an instrument for the control of female emancipation”, *Historia y Memoria de la Educación*, 16 (2022), pp. 267- 301.

²⁰⁶ Sonsoles SAN ROMAN (dir.): *La maestra en el proceso social de transición democrática: espacios histórico generacionales*, Madrid, Instituto de la Mujer – Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002, y de esta obra Miryam CARREÑO: “Cambios políticos, económicos y sociales desde la década de los 50 hasta la transición”, pp. 89-102, 11-125; Carmen COLMENAR: “La primera mitad del siglo XX: 1931-1950”, pp. 35-45, 58-59, 66- 85; Teresa RABAZAS: “El currículum femenino de las maestras a través de los libros de texto (1938-1970)”, pp. 129-207.

²⁰⁷ María SÁNCHEZ ARBÓS: *Mi Diario*, Zaragoza, Caja Inmaculada-Departamento de Educación, Cultura y Deporte/Gobierno de Aragón, 2006 [1961], pp, 177-183, 190-191, 196-200.

²⁰⁸ Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 649-658.

²⁰⁹ Miguel A. GALINDO: “Anticlericalismo, diplomacia y justicia revolucionaria: el fusilamiento de religiosos colombianos durante la Guerra Civil española”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, volumen 48, 1 (2021), pp. 131-161. Al igual se vislumbra en Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 643-644, 659-660, 662-663.



Figura 1. Tarjeta postal de la “Clase para niños”. Colonia escolar permanente de Pedernales, años cuarenta. Lugar destacado de los símbolos del régimen franquista – sobre la librería del aula, al centro símbolos de Iglesia católica.

Cabe reconocer que las violencias internas manifiestan la dificultad de los historiadores a la hora de glorificar el movimiento de Resistencia español²¹⁰.

Finalmente, cuando la memoria de la violencia pone el punto de mira en la memoria cultural legada por la Guerra Civil y el franquismo se advierte una cuarta postura. Por ejemplo, estudios sobre el cómic²¹¹ o la Historia de la educación desde noticias y documentales sobre deporte, infancia, el juego y la familia clarifican esta posición²¹². Algunos instrumentos de socialización fueron el No-Do y el cine bajo un silencio impuesto por el régimen franquista subrayando su memoria y silenciando la de los vencidos²¹³.

2. Memoria de la violencia en la formación docente

La asignatura *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* pertenece al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación. Ella se imparte en el primer curso de grado en Educación Primaria, de la Facultad de Educación (Universidad de Murcia). En el primer año

²¹⁰ Miguel SANS: “La mémoire de la participation des Espagnols à la Résistance française: une construction difficile”, *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 25 (2020), pp. 1-14.

²¹¹ Viviane ALARY: “La bande dessinée contemporaine au rendez-vous de la mémoire violente de l’après-guerre civile espagnole et du premier franquisme”, *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 24 (2020), pp. 1-23. Eduardo HERNÁNDEZ CANO: “El martillo y el yunque. La memoria cultural de la Guerra Civil y la dictadura franquista en la historieta española (1975-2020)”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43 (2021), pp. 31-51.

²¹² Raquel CERCÓS, Jordi GARCÍA FARRERO y Conrad VILANOU: “The Falangist project of a «sports state». From totalitarian ideology to Olympism through the images of NO-DO (1943-1961)”, *Historia Y Memoria de la Educación*, 16 (2022), pp. 173–231. Virginia GUICHOT-REINA: “The concept of...”.

²¹³ Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 646.

académico corresponde con el alumnado un contacto docente que asuma su bienvenida al sistema de Educación Superior, nuevo para la mayoría de ellos. Particularmente, en este trabajo se analiza la labor realizada en el Grupo 5, con 59 estudiantes de los que 48 son mujeres y 11 son hombres. Entre las competencias de la titulación el estudiantado debe ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo²¹⁴.

Para ello, los contenidos de la asignatura abordan la educación durante el franquismo (1939-1975) y, en paralelo, las corrientes teórico-prácticas internacionales. En la línea de Viñao²¹⁵, se trata de pensar históricamente asumiendo el momento actual, desvelando y desmitificando versiones falseadas de un pasado *light*. Las sociedades necesitan demostrar su dulzura histórica para evitar poner en entredicho nuestro comportamiento y eliminar sentimientos de culpa. “De ahí el olvido de la guerra civil y la posguerra. Son muy pocos los que quieren acordarse [...] como si lo sucedido hubiera sido algo normal [...] en un campo de concentración padeciendo hambre, piojos, enfermedades, humillaciones, conatos de fusilamiento...”²¹⁶. Pese a que olvidar es más cómodo, el historiador tiene la responsabilidad moral y ética para rescatar lo olvidado²¹⁷.

La memoria sirve a la Historia porque la humaniza, la cual le devuelve luz a su relato y escucha sus recuerdos y olvidos bajo un papel modulador²¹⁸. Por lo tanto, a la hora de trabajar los contenidos recordando esos y otros quizás más amables, se favorece que los egresados contribuyan a una sociedad en igualdad. La lucha contra todo tipo de discriminación por razones religiosas, culturales, políticas o de cualquier otra índole pasa por construir memoria social. La asignatura asume el deber de mantener la memoria histórica y transmitirla en el ámbito de la educación bajo fundamentos teóricos. Se busca la reflexión en las aulas del qué, el por qué y el para qué de la intervención educativa y las competencias de la asignatura contribuyen a ello²¹⁹.

Durante doce semanas, distribuidas entre los meses de septiembre a diciembre, el estudiantado ha sido partícipe de una metodología centrada en el diálogo y la reflexión crítica. Se han utilizado diferentes técnicas agrupadas bajo tres actividades formativas, a saber, la exposición teórica, la práctica dentro de aula convencional y la tutoría académica²²⁰. Durante estos meses, la educación bajo el periodo franquista se aborda dentro de un contexto teórico e institucional atendido desde su complejidad, lo que incide en la realidad social, la legislación y la acción educativa.

Puesto que el periodo de dictadura ejemplifica la memoria de la violencia desde 1939 hasta 1975 se precisa una textura docente cuidadosa. La base parte de la comunicación interpersonal desde una relación de confianza entre los participantes del proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello se plantean tres acciones. La primera consiste en el uso de técnicas de animación dentro del aula informando al estudiantado de los avances en la asignatura con estos apoyos. Esta primera acción flexibiliza el entorno docente, lo dinamiza y “rompe el hielo” para generar debate y crítica. La segunda acción conlleva garantizar el acceso fácil a los recursos dentro del aula.

²¹⁴ FACULTAD DE EDUCACIÓN: “Guía de la...”, p. 8.

²¹⁵ Entrevista a Antonio Viñao por Raimundo CUESTA y Julio MATEOS: “Conversación con Antonio Viñao”, *Con-Ciencia Social*, 6 (2002), pp. 89-107, esp. pp. 106.

²¹⁶ *Ibid*

²¹⁷ *Ibid*

²¹⁸ Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 657, 659-660.

²¹⁹ FACULTAD DE EDUCACIÓN: “Guía de la...”, p. 7-9.

²²⁰ *Ibid*, pp. 12.

Los criterios para ello son la rapidez de acceso, la organización y la sostenibilidad por lo que el aula virtual resulta un recurso fundamental. La tercera acción aprovecha el poder de internet junto al audiovisual recurriendo a producciones videográficas y multimedia fusionadas con las exposiciones, debates, tareas y proyectos.

3. Métodos: Técnicas de animación en el aula

Para iniciar una relación de confianza se aplica la técnica *Conocernos* asumiendo que formamos parte de un grupo-clase intercultural²²¹. Se comparten fechas de nacimiento y día festivo preferido y nos familiarizamos con los colores, comidas y pasatiempos que más gustan estimulando los agrupamientos por afinidades. Posteriormente, se trabaja el concepto, características y rasgos de la educación y su red nomológica²²². Las dimensiones de la educación se ejemplifican utilizando la técnica *Dramatización*²²³ para visualizar y analizar el tema representando una situación concreta. Tras ello se procede a la exposición en pequeños grupos.

Ante los avances en Historia de la educación, se comienza la realización de un póster por parte de cada grupo pequeño, adaptación de la técnica *Poster Session*²²⁴. Se trata de un recurso para el aprendizaje activo y colaborativo basado en evidencias. Las comprensiones, avances y retrocesos sobre acontecimientos y realidades educativas desde mediados del siglo XVIII quedan reflejadas en las instituciones educativas. La profesora media en el diseño y desarrollo del póster orientando sus cronogramas al contexto español. Interesa conocer la memoria educativa del estudiantado y aquellos hitos que consideran más o menos significativos. Tras ver juntos el vídeo *La Residencia de Estudiantes*²²⁵ se utiliza el *Team Quiz*²²⁶. Para trabajar colaborativamente se aplica la dinámica *El Mantel de Papel*²²⁷ y se crea un centro de recursos destinado a la realización de los pósters.

Reconociendo la pobreza en España tras la Guerra Civil, recuérdese que 1944 fue un año marcado por el hambre²²⁸, se aborda la teoría de la reproducción²²⁹. Para ello, se emplea el *debate abierto*²³⁰ lanzando la pregunta —¿A qué clase social perteneces?—. Con el paso de los días, dentro del aula se han generado relaciones de confianza, libre para exponer puntos de vista y rebatir otros. Interesa la memoria individual y la heredada, pero también el reconocimiento del

²²¹ Lucía AMORÓS: Evaluación de hipermedia en la enseñanza”, Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2004; Lucía AMORÓS y María Dolores DÍAZ: *Del bingo al Facebook y tiro porque me toca. Evaluación de medios en animación*, Madrid, Dykinson, 2011, pp. 91-92.

²²² Para ello se toma el texto depositado en el aula virtual, de José Luis BERNABEU: “Educación y dimensiones de la educación”, en Antoni Joan COLOM et al.: *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 2008, pp. 19-40.

²²³ Adaptada de José ESCUDERO: *Análisis de la realidad local. Técnicas o métodos de investigación desde la Animación Sociocultural*, Madrid, Narcea, 2004, pp. 104-105.

²²⁴ Mel SILBERMAN & Karen LAWSON: *101 Ways to Make Training Active*, San Diego, Pfeiffer & Company, 1995, pp. 183-184.

²²⁵ Canal Uned, en La 2, emitido el 23 de abril de 2020. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3db2qLt>).

²²⁶ *Idem*, pp. 165-166.

²²⁷ s. a.: “El Mantel de Papel”, *Dinámicas grupales*, 2021. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3zU7H1B>).

²²⁸ Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 641.

²²⁹ Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON: *La reproducción: elementos de una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.

²³⁰ Siguiendo a José ESCUDERO esta técnica de análisis facilita plantear dudas, debatir y contrastar opiniones donde la moderación resulta clave. José ESCUDERO: *Análisis de la...*, pp. 75.

memoricidio político y público en la Transición²³¹. Se proyecta y comenta un video sobre las *Misiones Pedagógicas*²³² localizando actores principales como el pintor murciano Ramón Gaya.

Junto a las técnicas anteriores, las tutorías virtuales y las grupales, que se han venido desarrollando desde el inicio, afrontan la memoria de la violencia con libertad. Los estudiantes podrían tener un padre, abuelo o bisabuelo silenciado y hay que hacer ver que el valor ético de la memoria depende de sus usos²³³. Esta comprobación lleva a que en la semana número siete de trabajo se revisen los pósteres y se entreguen materiales complementarios a algunos grupos. En este sentido, se proyectan fragmentos del video *La educación en la España franquista*, de RTVE²³⁴ y se comenta fusionando el visionado con legislación, datos estadísticos y realidades socioeducativas del momento. También se invita a contactar con los familiares para obtener *Relatos de memoria* local²³⁵. En la semana siguiente se aplica la técnica *Vídeo crítico*²³⁶ generando un contraste con la escuela Summerhill fundada en los años sesenta²³⁷. A través de la práctica “Los Reporteros” se aplica una variante de la técnica *In the News* y *Learning Journals*²³⁸. Con ella el estudiantado salta en el tiempo de la Historia de la educación en España y recoge, en audio y texto digital, un artículo de prensa tomando el título IX de la Constitución española de 1812, *La Pepa*.

A estas alturas del cuatrimestre, para advertir el abismo entre la educación durante el franquismo con respecto al resto de Europa, los saltos temporales se profundizan más. En esta misma semana, el estudiantado volverá nuevamente la mirada hacia una joven España democrática a través de dos comités con la tarea “Espacios en blanco”. El alumnado que decide formar parte del Comité Nacional escoge una noticia de la *Revista Cambio 16* de entre los números disponibles de los años 1984 a 1986. La parte del gran grupo que decide ser miembro del Comité Internacional hace uso de enlaces web a prensa vinculada a esos años. En ambos comités se les pide a todos que contacten por WhatsApp con sus madres y/o padres y envíen una foto de su noticia. Las reacciones de este salto generacional se comentan en la clase siguiente. Hay un gran silencio. La Transición va después de una memoria de la violencia silenciada, de esa memoria secuestrada que pasa a memoria colectiva²³⁹, a esa memoria, como apunta Castillejo, mochila o memoria-prótesis²⁴⁰. Para romper el silencio se lanza la pregunta — ¿Cómo ha reaccionado tu familia al enviar parte de la revista? —. De la memoria anestesiada se intenta salir a través de la creación y el diálogo. El póster sigue en marcha y se avanza con él empleando tutorías grupales.

Los días de docencia se acercan al momento de la evaluación oral. Para favorecer la actividad y disminuir el estrés se ofrecen cuestionarios con las preguntas más representativas de los temas vinculados al contexto español. Desde fuentes historiográficas de relevancia, el tema se

²³¹ Javier RODRIGO: “La guerra civil: «memoria», «olvido», «recuperación» e «instrumentación»”, *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 6 (2006), pp. 1-26. Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 649.

²³² Recuperado en internet (<https://www.youtube.com/watch?v=xLDFAxBDcmY>).

²³³ Javier RODRIGO: “La guerra civil...”, p. 21-22. Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 652.

²³⁴ Recuperado en internet (<https://bit.ly/3zYumd5>).

²³⁵ Técnica de análisis de la realidad mediante la expresión creativa de ideas, en José ESCUDERO: *Análisis de la...*, pp. 113-114.

²³⁶ Mel SILBERMAN & Karen LAWSON: *101 Ways to...*, pp. 120-121.

²³⁷ Recuperado en internet (<https://bit.ly/3pgf7aL>).

²³⁸ Mel SILBERMAN & Karen LAWSON: *101 Ways to...*, pp. 81-182, 197-198. En esta línea se encuentra la técnica *Reportaje grupal* expuesta por José ESCUDERO: *Análisis de la...*, pp. 107-108.

²³⁹ Ampliamente queda recogido el concepto de memoria colectiva por Javier RODRIGO: “La guerra civil...”.

²⁴⁰ Emilio CASTILLEJO: “Memoria, Historia...”, pp. 648.

consolida recurriendo a Gabriela Ossenbach²⁴¹ y al audiovisual *Así era la educación durante la dictadura franquista*²⁴². Para la preparación del cuestionario se utilizan dichas fuentes historiográficas²⁴³. Los cuestionarios voluntariamente se completan y envían a través del aula virtual. En gran grupo, todas las preguntas se abordan, se orienta sobre las fuentes para completarlas y se aclaran dudas. Los cuestionarios favorecen el debate desde la memoria de la violencia bajo una política del cuidado. En la Tabla 1 se recogen las preguntas del cuestionario “La educación durante el franquismo”.

Tabla 1. Cuestionario para prueba oral. “La educación durante el franquismo (1939-1975)”

1. La depuración del magisterio primario
2. La ley de enseñanza Primaria de 1945
3. El CEDODEP
4. La Ley General de educación de 1970. Principales cambios
5. Los cuestionarios nacionales de enseñanza
6. El currículo de educación primaria durante el nacional catolicismo. Rasgos destacados
7. La formación del maestro según la ley de 1945
8. El analfabetismo y las campañas de alfabetización
9. La feminización del magisterio primario
10. El Plan de Estudios de 1967

4. Recursos digitales: Aula virtual

Para generar una comunicación interpersonal basada en las relaciones de confianza la garantía del acceso fácil a los contenidos de la asignatura resulta clave. En este sentido, el aula virtual ofrece posibilidades dentro del espacio digital que merecen ser subrayadas. Especialmente, se prestará atención a las herramientas Recursos y Contenidos. En la Figura 2, que se encuentra en la página siguiente, se recoge la estructura dada a los recursos dentro del Grupo 5. Para garantizar la retroalimentación, se emplean las herramientas Mensajes privados y Videoclases. En la organización académica se usan las herramientas Guía docente, Tareas, Anuncios, Estadísticas, Información de grupos, Alumnado Oficial, Calificaciones y Actas. Asumiendo la sostenibilidad, se facilita el acceso, la gestión y la organización.

Recurriendo a las estadísticas, esta asignatura ha recibido 45 090 visitas. En particular, el sitio ha sido visitado por 473 usuarios. Las personas matriculadas ascienden a 453 de las que el 100% han accedido al sitio. El tiempo medio de estancia por visita es de 12 minutos. Los eventos que evidencian la actividad dentro del aula virtual ascienden a 95 784.

²⁴¹ Gabriela OSSENBACH y Tamar GROVES: “Entre la mitificación y la crítica: el cine y los medios audiovisuales en la escuela primaria en España en el tardofranquismo y la transición, 1958-1982”, *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11 (2013), pp. 1-17.

²⁴² Recuperado en internet (<https://bit.ly/3QFOIia>).

²⁴³ Alfonso CAPITÁN: *Educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel, 2000. pp. 243-286. María Teresa GONZÁLEZ ASTUDILLO: “La formación de profesores en España”, *Revista Diálogo Educativo*, 8, número 23 (2008), pp. 45. Manuel DE PUELLES: “Evolución de la Educación en España durante el Franquismo”, en Florentino SANZ, Gabriela OSSENBACH y Alejandro TIANA (coords.): *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED, 2002, pp. 329-346. Sonsoles SAN ROMÁN: “La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras”, *Revista de Sociología de la Educación*, 3, número 3 (2010), pp. 376-387, esp. pp. 382. Antonio VIÑAO: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004, pp. 59-91, 99-130.

(5439) TEORÍAS E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN [...] Acceder a la vista Estudiante Filtro de sitios

Mover Copiar Enviar a la papelera Mostrar Ocultar

<input type="checkbox"/>	Título ^	Creado por	Modificado	Tamaño
	GRUPO 5_LUCÍA AMORÓS			
<input type="checkbox"/>	ORGANIZACIÓN	LUCIA AMOROS POVEDA	20-oct-2021 14:00	2 elementos
<input checked="" type="checkbox"/>	PRÁCTICAS	LUCIA AMOROS POVEDA	21-sep-2021 12:25	0 elementos
<input checked="" type="checkbox"/>	TEORÍA	LUCIA AMOROS POVEDA	21-sep-2021 17:28	0 elementos
<input type="checkbox"/>	BIBLIOGRAFÍA ASIGNATURA 5439.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	18-oct-2021 20:16	246,5 KB
<input type="checkbox"/>	GD_5439-1.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	20-sep-2021 8:30	118,8 KB
<input type="checkbox"/>	TEMA 1.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	20-sep-2021 10:25	4,7 MB
<input type="checkbox"/>	TEMA 2.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	23-sep-2021 19:25	3,7 MB
<input type="checkbox"/>	TEMA 3.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	04-oct-2021 15:21	1,5 MB
<input type="checkbox"/>	TEMA 5.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	06-oct-2021 15:26	6,5 MB
<input type="checkbox"/>	TEMA 6 Primera parte.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	29-oct-2021 18:29	1,2 MB
<input type="checkbox"/>	TEMA 6 Segunda parte.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	29-oct-2021 18:29	1 MB

(5439) TEORÍAS E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN [...] Acceder a la vista Est

Recursos del sitio

<input type="checkbox"/>	Título ^	Modificado	Tamaño
	TEORÍA	Acciones ▾	
<input type="checkbox"/>	TEMA 1	Acciones ▾ 21-sep-2021 12:28	2 elementos
<input type="checkbox"/>	TEMA 2	Acciones ▾ 23-sep-2021 19:24	2 elementos
<input checked="" type="checkbox"/>	TEMA 3	Acciones ▾ 04-oct-2021 15:21	3 elementos
<input type="checkbox"/>	TEMA 4	Acciones ▾ 14-nov-2021 13:09	5 elementos
<input type="checkbox"/>	TEMA 5	Acciones ▾ 06-oct-2021 15:26	4 elementos
<input type="checkbox"/>	TEMA 6	Acciones ▾ 29-oct-2021 18:30	4 elementos

(5439) TEORÍAS E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN [...]

<input type="checkbox"/>	Título ^	Creado por	Modificado	Tamaño
	PRÁCTICAS			
<input checked="" type="checkbox"/>	Materiales PRÁCTICA 3	LUCIA AMOROS POVEDA	20-oct-2021 14:11	2 elementos
<input checked="" type="checkbox"/>	Materiales PRÁCTICA 4	LUCIA AMOROS POVEDA	17-nov-2021 18:33	2 elementos
<input checked="" type="checkbox"/>	PRÁCTICA 1.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	21-sep-2021 12:27	271,7 KB
<input checked="" type="checkbox"/>	PRÁCTICA 2.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	18-oct-2021 20:02	1,4 MB
<input checked="" type="checkbox"/>	PRÁCTICA 3.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	20-oct-2021 14:10	296,1 KB
<input checked="" type="checkbox"/>	PRÁCTICA 4.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	17-nov-2021 18:32	355,4 KB
<input checked="" type="checkbox"/>	PRÁCTICA 5.pdf	LUCIA AMOROS POVEDA	17-nov-2021 19:00	353,8 KB

Figura 2. Recursos digitales de la asignatura Teoría e instituciones contemporáneas de la Educación.
 Fuente: Aula virtual de la Universidad de Murcia. Elaboración propia

Con la herramienta Contenidos el estudiantado encuentra la estructura de la asignatura con enlaces a materiales multimedia. En particular, se ofrecen textos en PDF fundamentales para la asignatura y complementarios, presentaciones visuales, vídeos u otros recursos audiovisuales por tema. Hay a disposición una rúbrica genérica para todos los grupos vinculada a tareas. Además, se dispone de los cuestionarios que permiten preparar las pruebas de evaluación final. Recurriendo a las estadísticas, la asignatura dispone de siete páginas de contenidos siendo leídas cuatro (un 57% de ellas).

Conforme avanza la asignatura los materiales se depositan gracias a la herramienta Recursos. Observando usted la Figura 2, en el primer cuadro se advierte el orden de estos recursos. Hay un directorio denominado “Organización” que recoge los documentos básicos para no perderse. El segundo directorio (segundo cuadro empezando por arriba) recoge los materiales digitales del contenido teórico-práctico. El tercer directorio incluye los contenidos práctico-teóricos que deben ser entregados obligatoriamente.

Recurriendo a las estadísticas, la asignatura cuenta con un total final de 100 archivos. Atendiendo a la actividad por herramienta, el 45.5% de uso recae en los recursos con un total de 42 641 usos, muy por encima del 14.3% de uso de los contenidos con 13 397. Con este dato se confirma que, de las nueve herramientas más usadas, la de Recursos es la más habitual en esta asignatura. Reparando en el Grupo 5, dentro de la herramienta Mensajes privados hay un total de 210 recibidos, 248 mensajes enviados y cuatro eliminados. A nivel general, las estadísticas señalan 24 846 mensajes privados registrados asumiendo un total de nueve grupos de estudiantes y ocho docentes de las que siete son mujeres y uno es hombre.

5. Internet: Algunos audiovisuales sobre memoria educativa de la violencia

En aras de favorecer el aula flexible y abierta al diálogo, el ecosistema abierto de Internet se utiliza como recurso docente. De manera destacada se emplea información audiovisual a modo de vídeos cortos, documentales e híbridos y largometrajes. Esta tercera acción asume la potencia audiovisual y la calidad del contenido al realizarse por expertos tanto en comunicación como en la asignatura que se aborda. Cada tema consta de una relación de vídeos. Estos pueden ser consultados con libertad ayudando tanto en la tarea docente como en las prácticas de la asignatura. En el caso del periodo que abarca la educación franquista se han empleado cuatro audiovisuales que pasamos a comentar brevemente.

1. Título: *Así era la educación durante la dictadura franquista. Franco. La vida del dictador en color.* <https://n9.cl/vzjc9>
El documento se publica en YouTube por DMAX España. Este canal se une a YouTube el 11 de diciembre de 2008 y cuenta con un total de 487 201 516 visualizaciones. El canal muestra historias de y con personajes auténticos. En concreto, este vídeo cuenta con 1 739 500 visualizaciones. Su duración es de 6'12 minutos. Aquí se recogen testimonios de artistas y profesionales populares sobre sus años en la escuela acompañados de imágenes.
2. Título: *Escuela tradicional.* <https://www.youtube.com/watch?v=vwOCdwUTkrE>
Se publica en YouTube por Roberto Baelo, profesor de la Universidad de León. El canal abre el 24 de septiembre de 2006 y cuenta con un total de 315 861 visualizaciones. Este canal resulta significativo por incluir escenas cinematográficas, de películas relevantes para contextos de enseñanza-aprendizaje. El vídeo empleado en el aula cuenta con 933 visualizaciones y dura 6'19 minutos. En él se recoge una secuencia del largometraje *Arriba Hazaña* dirigido por José María Gutiérrez Santos en 1978 y basado en la novela de José María Vaz de Soto.
3. Título: *La educación en la España franquista.* <https://bit.ly/3zYumd5>

El documento pertenece a la cadena de Radiotelevisión Española. Se encuentra disponible en rtve.es, dentro de la sección “La noche de cine español”. De naturaleza documental, el vídeo dura 110’21 minutos y se publicó el 9 de abril de 1984. Su contenido íntegro expone el sistema educativo implementado durante el régimen franquista.

4. Título: *Proyecto de Ley General de Educación (Villar Palasí, 1970)*. <https://youtu.be/ivJ-UDuOdXA?t=194>

El documento se publica en YouTube por César Salgado, cuyo canal homónimo se une el 14 de enero de 2007. En la actualidad ha recibido 5 341 906 visualizaciones y cuenta con 3 480 suscriptores. En particular, este vídeo, con una duración de 4’4 minutos ha recibido 30 057 visualizaciones. Su contenido ofrece un fragmento documental propagandístico sobre el Libro Blanco y el proyecto de la Ley General de Educación elevada por el ministro José Luis Villar Palasí, finalmente aprobada en 1970²⁴⁴.

²⁴⁴ Agradezco las referencias bibliográficas, materiales y conversaciones académicas aportadas por los profesores M.^a José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, Pedro Luis MORENO y Antonio VIÑAO.

“Resistencia sindical en Madrid”.

Historias de vida de militantes de UGT

Luis Soria Cruz, Manuel Del Rio Martín

Resumen

El proyecto “Resistencia Sindical. Historias de vida de militantes de UGT”, es una recopilación de historias de vida de militantes de UGT y un homenaje a todos aquellos afiliados y simpatizantes, unos más conocidos y otros menos, pero igual de importantes que sufrieron cárcel, depuraciones, destierros, despidos y lo que los historiadores denominan el “exilio interior”.

Las historias de vida, de las personas que intervienen sirven para contar la historia tal y como fue, con sus protagonistas principales, con los acontecimientos vividos en primera persona. Nos centramos especialmente en el periodo comprendido entre la II República, la Guerra Civil y el franquismo.

Las historias de vida son un instrumento muy importante de análisis sociológico. A través de la vida de una persona podemos ver la evolución de una sociedad a través del tiempo. Los protagonistas nos muestran cómo era la sociedad en su niñez, las condiciones de vida que tenían, el oficio de su padre o de su madre, la vida cotidiana, la educación, las condiciones laborales que se daban en una determinada época y así sucesivamente podríamos ir enumerando aspectos de los que las historias de vida nos aportan información sobre el momento histórico.

Palabras clave: Historias de vida, UGT, memoria, educación, franquismo

Desarrollo del trabajo de investigación:

1. **Contacto con las personas protagonistas** de las historias de vida, a través del responsable docente, que explicará los objetivos del trabajo. Los alumnos y alumnas pueden contactar con personas que hayan vivido el periodo franquista, y lo más fácil es que sean de su entorno familiar.
2. **Las entrevistas se pueden realizar mediante grabadora.** Se opta por entrevistas parcialmente estructuradas en la que tanto la persona que realiza la entrevista como la entrevistada puedan disponer de la libertad necesaria para exponer sus ideas, sentimientos, percepciones, sin las limitaciones de un cuestionario cerrado. Se puede elaborar un guion abierto para que en ningún momento se “pierda el hilo” sobre todo en el plano cronológico y temático. Se pretende que la entrevista pueda ser una conversación amigable entre dos personas, en la que una cuenta su vida a otra, sin restricciones. La duración de las entrevistas no debería ser superior a las 2 horas.
3. **Transcripción y redacción de las entrevistas.** Se realiza una transcripción literal de las entrevistas grabadas. Todas las transcripciones literales de las entrevistas están en formato digital para poder consultarlas desde un soporte informático. La redacción debe respetar el estilo directo y en primera persona de la entrevista. No se debe buscar la perfección literaria, sino la búsqueda de la personalidad de la persona entrevistada, sus emociones, sensaciones, sentimientos, experiencias, etc.

Porque y para qué la práctica de memorias de vida en la asignatura de historia

Con esta práctica se pretende, además, conseguir una mayor motivación hacia la asignatura de historia por parte de los y las estudiantes, preferentemente de Educación Secundaria, con la consiguiente mejora en el proceso de aprendizaje.

Por ello se propone la práctica el uso de una metodología docente más dinámica y activa utilizando para ello el método de enseñanza orientado a los beneficios de la participación de los estudiantes para contribuir a implementar un recurso didáctico.

La práctica de la historia de vida provoca que los y las estudiantes adquieran conocimientos, capacidades y destrezas asumiendo una actitud activa y autónoma en relación a la actividad planificada que se ha de realizar, el profesor/a facilita los conocimientos y una guía inicial necesaria para el desarrollo del aprendizaje práctico, el perfil de la persona entrevistada tiene que ser un familiar, preferiblemente abuelo/a, lo que conlleva que el estudiante analice y trabaje partiendo de sus emociones, para dar lugar a una mayor predisposición al análisis, al aprendizaje y a la adquisición del conocimientos.

En el momento actual, formar a los estudiantes para ser autónomos y estratégicos en su aprendizaje y que adquieran competencias, es una de las principales finalidades de la educación universitaria, siendo una competencia imprescindible en la sociedad de cambio en la que estamos insertos.

Es interesante reflexionar teniendo en cuenta la memoria histórica para saber de dónde partimos, por qué estamos aquí y hacia dónde seguimos caminando. Esto se puede lograr volviendo la vista hacia las raíces familiares, analizándolas junto con el contexto socio político y económico del momento, “tratando de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias”. (Taylor y Bodgan, 1.994, p.100)

Consideramos que la historia de vida, es una forma de seleccionar y ordenar los hechos pasados, permite investigar en los sentimientos, emociones e intenciones de las personas, analizar qué causas han ido configurando el presente y explicar a través de ello el sistema social en el que se vive; se recrea el pasado en el momento presente.

Puede ser comparable al análisis de la historia como disciplina, señala De la Red, (1993) que nos permite al mismo tiempo tener un conocimiento de las interpretaciones que se hacen de los valores y cómo se conciben las dificultades, las demandas y las necesidades. Todos tenemos una historia que contar sobre nuestra vida.

Trabajando sus historias y compartiéndolas, los estudiantes pueden construir una biblioteca de recuerdos y experiencias de sus familiares percibiendo que son únicos, pero a la vez similares a los demás.

Al entrevistar a sus familiares mayores, los estudiantes pueden descubrir sucesos sorprendentes sobre personas que ya conocen y sobre el mundo que los rodea. Al preservar y compartir las entrevistas, éstas se convierten en un material que ayudan a relatar la historia de una persona y de un país.

Ante los desafíos de un mundo cambiante, en estos tiempos líquidos, Bauman (2007) y en un mundo individualista, según Ulrich y Elisabeth Beck (2003), qué mejor que estimular la actividad grupal de interconexión entre el estudiante y sus orígenes, profundizando en las raíces de la propia historia de vida de un familiar, interconectando con la historia.

En estos momentos y en nuestra sociedad, lo importante es el hoy, el pasado ha dejado de ser relevante e incluso es visto por los estudiantes como algo difícil de comprender. Esto puede deberse a su hábito en el uso de nuevas tecnologías. Entre las personas de más edad, ¿quién no tiene guardado un cuaderno de notas, un libro de nuestra etapa escolar? Actualmente, son pocos los jóvenes que cuentan con recuerdos en papel. Esto puede deberse a la incorporación de las nuevas tecnologías y la nueva relación con las mismas. Es necesario hacer ver a los jóvenes que los formatos donde se almacenan los recuerdos en las personas mayores se encuentran en papel o la propia memoria.

Extractos de algunas historias de vida para utilizar como modelo de experiencias.

Francisco Sancha (agricultor)

Recuerdos de la infancia y juventud

“Nací en 1924. Recuerdo ir a un colegio de pago, por el que se pagaban dos pesetas al mes. El profesor era socialista, el cartero llevaba todos los días “El Socialista”. Aquel hombre era el único profesor de Alcalá que no daba catecismo, pero siempre advertía que “yo no doy catecismo, pero si ustedes quieren que el niño o la niña lo aprendan, yo se lo enseño”.

A mi padre se lo llevaron a la guerra cuando yo tenía 14 años y él tenía 45 años. A esa quinta

la llamaban la quinta del saco. Estuvo haciendo trincheras y fortificaciones en Somosierra. Cuando volvió del frente no quiso arrimarse a nadie, venía con más piojos que una pava enferma. Mi madre cogió toda aquella ropa y la quemó.

Yo me afilié a la UGT, a la Federación de Trabajadores de la Tierra y a las Juventudes Socialistas. Yo con esa edad escuchaba y escuchaba. Una vez uno de los asistentes dijo que no entendían que hubiera un chaval tan joven. Alguien dijo “ a los árboles desde pequeños hay que guiarlos para que sigan derechos” y le hizo callar al otro”.

Nicasio Pérez (trabajador del metal)

Recuerdos de algunas experiencias de niño en su pueblo

“Nací en 1922 en Almoguera (Guadalajara), un pueblo de unos 400 habitantes. Era un pueblo agrícola, donde la mayoría de los habitantes se dedicaban a la agricultura. Pero la mayoría de las tierras eran de 4 terratenientes y todo el pueblo vivía de los jornales que les quisieran dar para malvivir.

Había dos colegios, uno de niños y otro de niñas. Pero como todo era poco para subsistir tuve que ir muy poco tiempo al colegio. En mi casa se vivía muy mal con muchas estrecheces. Además, teníamos que mantener a mis abuelos. Debido a esta situación los niños con 7 u 8 años teníamos que ayudar a la familia. Yo iba con mi abuelo a coger esparto, luego una vez cogido, había que meterlo en montones de basura de la caballería para que se cociera y luego machacarlo para hacer cuerdas o sogas. Era una vida muy dura, años muy duros. Que voy a decir, si comías no cenabas. Por la calle se veía a los niños medios desnudos, descalzos... Mis abuelos se murieron de hambre, los veíamos ir de menos a menos. Los años desde el 28 al 30 fueron muy malos. Cuando llegó la República, los dueños de las tierras estaban muy cabreados. Sería el año 34 o 35 cuando el alcalde del pueblo, comunista, incautó las tierras a las casas grandes. El alcalde hizo una cooperativa, les pasaba una renta a los dueños de las tierras. Con la cooperativa estaba todo el pueblo empleado y la tierra empezó a rendir más que cuando las tenían los dueños. El jornal de 2 pesetas diarias y a los que no llegábamos a la edad nos daban seis reales”.

Ángel Sanz (piloto de caza)

Formación como piloto, experiencias de vuelo y exilio

“La República, tras el revés sufrido al negarle las democracias el auxilio solicitado para sofocar la sublevación militar, va a tener el apoyo de la Unión Soviética.

Hay muchos jóvenes que se formaron en la Escuela de Mecánicos de Godella. Los que se formaron para pilotos de caza en “chatos” y “moscas” lo hicieron en la Escuela de Vuelo de Murcia y en la Escuela de Kirovabad (Azerbaiján) en la Unión Soviética.

En Kirovabad, en mi primer vuelo iba muerto de miedo. El profesor iba delante y me miraba desde su retrovisor. Yo sonreía en los virajes, pero iba agarrándome a todos los hierros. El instructor pensó que tenía un valiente piloto de caza. La vida en Kirovabad era una vida de cuartel. Nosotros íbamos uniformados como soldados del ejército soviético. Se hacía en seis meses lo que en dos años en una escuela española.

Los instructores a los que nos veían más habilidosos nos mandaban a los Chatos y a los que eran un poco menos, los mandaban a los Moscas. El mosca era el avión más difícil de volar del mundo en aquella época. Era un avión que tenía las alas muy pequeñas y había que sacarlo a base

de velocidad. Y a la hora de tomar tierra lo mismo, porque los otros aviones tomaban tierra a 100 km por hora y nosotros tomábamos tierra a 160 km por hora.

Cuando llegamos a España, en febrero de 1938, me incorporé en la Cuarta Escuadrilla en las operaciones de Teruel. En total participé en 68 combates aéreos. Llegué a Jefe de la Tercera Escuadrilla.

La relación de fuerzas en la batalla del Ebro, donde participé, fue muy desigual. Cuando salíamos al frente sabíamos que éramos muchos menos que ellos, pero estábamos llenos de entusiasmo. Nunca llegamos a sentir la inferioridad. Yo, hasta el último día, hasta el día que perdimos la guerra, teníamos ánimo, no podíamos creer que perdiéramos la guerra.

Una vez exiliados en Francia todos fuimos al campo de concentración de Argeles sur Mer. Allí dormíamos en la playa, sin nada. Era el mes de febrero y hacía un frío que pelaba, teníamos que quitarnos la escarcha de los ojos para poder abrirlos. De allí nos enviaron a los aviadores y a los vascos al campo de concentración de Gurs.

Este campo ya tenía barracas y dormíamos 40 personas en cada una. Nos daban únicamente una manta”.

Antonio Vilella (mecánico de aviones)

La llegada de la II República

“Comienzo a trabajar en un taller de motos en Barcelona. A la edad de 14 años me afilio a la UGT. Lo que me gustó desde el principio fue su visión conciliadora y su espíritu negociador. En la Escuela Industrial, a donde iba a estudiar por las noches, había un gran entusiasmo por la política. Se había proclamado la República, acontecimiento que había vivido intensamente y todo esto te daba una sensación de que el mundo había de cambiar y en este sentido el advenimiento de la República significó como si se hubiera abierto una ventana al mundo porque aquí en España estábamos inmersos en un conflicto tras otro y nunca acabábamos. El Director de la Escuela nos convocó en la sala más importante de la Escuela y nos dijo: Muchachos sabéis lo que es la democracia que está llegando ahora. Pues tomad nota de esto: democracia es tolerancia y comprensión”

Esteban Garabato (trabajador de la construcción)

Experiencias de la guerra civil

“Estuve tres años en la guerra y dos años más de mili. Cuando llegó la guerra me fui al frente, estuve en el frente de Guadalajara y en la Ciudad Universitaria hasta que se acabó la guerra. Yo pertenecía a la Compañía de Ingenieros y Zapadores y algunas veces estábamos en primera línea y otras detrás poniendo alambradas.

Estuve en el frente de Guadalajara en Gajanejos, Utande, Torija; toda esa zona que quedó devastada. En Guadalajara, como anécdota curiosa, los italianos tuvieron que salir corriendo y algunos se dejaban las botas en el barro porque la tierra de esos pueblos es un poco pesada y cuando llueve cuatro dedos se pega la tierra a las botas.

Un día, nosotros estábamos en la parte de arriba de un pueblo y estaban los nacionales enfrente, en otro cerro. Bajamos unos y otros, al fondo de la vaguada donde estaba el pueblo, a buscar si quedaba algo para comer, algún bote o cualquier cosa y allí nos encontramos cinco o seis de cada lado. Nos respetamos, hablamos, nos invitamos unos a otros a pasarnos al otro lado. Cada uno de nosotros nos fuimos a nuestra zona y no pasó nada.

Recuerdo que estuvimos tres días, sin comer ni beber en lo alto de un cerro, rodeados por los nacionales hasta que nos liberaron. Nos coparon los nacionales hasta que lanzaron un ataque, los nuestros, rompieron el cerco y bajamos. Nos dieron un arroz de tres días que no se podía ni comer.

En Guadalajara teníamos poca agua, por lo menos donde estábamos desplegados nosotros. Yo llegué a beber el agua de los charcos porque ya no podía resistir más”.

Maria Salvo (alumna de escuela republicana)

Recuerdos de su escuela

“El día que retiraron el tabique de madera que separaba en su escuela a los niños de las niñas, haciendo posible el comienzo de una etapa de juegos e ilusiones compartidas, es el recuerdo más nítido que María Salvo conserva del 14 de abril de 1931 “Debía tener un comienzo y María lo situó en aquella niñez del primer día republicano. Lo mejor de él, lo decisivo, no fue ese mar de banderas, voces, cantos y entusiasmos...el principio fue ese día que maestros y maestras (con ella coincidiría diez años más tarde en la cárcel de Ventas) retiraron el tabique de madera recubierto con pintura crema y aceite de linaza que separaba a los niños y las niñas en las aulas y salimos juntos a la terraza de juegos y comenzaban una relaciones humanas distintas, en un entorno distinto, al mismo tiempo que los muchachos mayores descolgaron de la pared el retrato de Su Majestad”

Mario Tanco Salvador (maestro de la II República)

Infancia, juventud durante la II República y la Guerra Civil

“Nací el 7 de junio de 1911, en un bonito pueblo, Jerez de los Caballeros, situado al S.O. de la provincia de Badajoz, no lejos de la de Huelva y de Portugal.

En los primeros años del siglo existían en Jerez varias sociedades obreras, algunas de la UGT y otras de tendencia anarquista. De la Sociedad de Taponeros “El Despertar” fue presidente mi padre.

Otras Sociedades Obreras eran la de Campesinos “Campo Libre”, Albañiles “El Trabajo” y Carpinteros “Renovación” y más tarde las de Zapateros y Panaderos “El Porvenir”.

Cuando empecé a ejercer mi modesta carrera en San Vicente de Alcántara (Badajoz) y mi sueldo era de 3000 pesetas anuales, lo que quiere decir 250 pesetas mensuales con un descuento de 15 pesetas. Cobraba, pues, 235 pesetas mensuales que yo distribuía así: 150 pesetas para el Hotel Comercio donde me trataron “a cuerpo de rey”: una habitación amplia y bien aireada (frente al cuartel de la Guardia Civil), comida buena y abundante, lavado y repaso de la ropa. Todo por un duro diario.

Mandaba a mis padres 50 ptas. y me quedaba con 35 para mis pequeños gastos. Es decir, gastaba una peseta diaria, en prensa, o en tomar algún refresco con mis amigos y compañeros.

Y llegó la guerra, que destrozó mi familia, con cuatro asesinados (como a tantas familias españolas), quedando España en ruinas y los españoles hambrientos durante muchos años, muchos miles asesinados durante la contienda, la inmensa mayoría sin poder hablar durante 40 años y exiliadas las personas de más valía”.

Prisión

“Los traslados de una a otra prisión eran terribles, esposado solo o con otro compañero, con una sola mano para llevar el pobre petate y muy vigilado por una Guardia Civil que nos trataba, salvo pocas excepciones, como si fuéramos criminales.

El reformatorio era una amplia prisión, con gran capacidad, pero insuficiente para contener los 4000 presos que allí estábamos. En mi sala dormíamos en el suelo. Estábamos tan apretados, que sólo disponíamos de 40 cm para dormir, es decir, de dos baldosas de 20 cm. Si nos acostábamos del lado derecho, cuando nos cansábamos, o alguno lo proponía, nos dábamos todos la vuelta hacia el costado izquierdo; de espaldas no cabíamos.

Sobre la comunicación de los presos con sus familiares en Ocaña. Entrábamos a comunicar 30 presos juntos cada vez. Entre nosotros y las familias había un pasillo de unos dos metros y medio, cerrado por rejas a ambos lados: los visitantes eran un número doble que el de los presos. En total, unas cien personas vociferantes para intentar hacerse oír, lo cual era casi imposible. Era para volverse locos. Cuando mi mujer llevaba a la niña, ésta lloraba y chillaba asustada. Con cualquier pretexto no había comunicación ni paquete de comida.

De Ocaña pasé a la prisión de las Comendadoras. Estuve en tal prisión, que no era tal, sino de las que llamaban Habilitadas, desde la madrugada del 31 de marzo hasta el 10 de agosto del mismo año, fecha en que se me trasladó a Almendralejo, en mi provincia.

En Almendralejo nos condujeron a la Prisión Habilitada La Hiz, la peor de las que tuve que “disfrutar”. Eran sencillamente dos naves de granero o pajar y un minúsculo patio, donde estaban los lavabos y los retretes, todo inmundo. Allí estuve cinco meses, pero no sé cómo pude resistir, yo tan endeble siempre. La resistencia humana es incalculable.

Al anochecer nos encerraban en aquellos antros, cerrando las puertas. Era tal la escasez de espacio que, para dormir, los pies de cada uno se apoyaban en los sobacos del que estaba enfrente y viceversa. Aquel tormento duró algo más de cinco meses. Allí tuve sarna, ladillas, chinches y muchísimos piojos”.

Alfonso Vigre

Visitas a la carcel

Recuerdo que cuando íbamos a verlos, el día que tocaba visita, a mi padre a la prisión de Yeserías y a Julia (mi hermana) a la Cárcel de mujeres de Ventas, ya desaparecida, el guirigay que se formaba y que apenas nos permitía hablar, pues todos lo hacían al mismo tiempo. Las visitas, tanto en una prisión como en la otra la hacían un gran número de familias a la vez, a lo largo de un pasillo enrejado y con tela metálica que no permitía muy buena visión.

Dentro de él, la funcionaria o funcionario de turno estaba paseando continuamente, por lo que había que hablar casi a gritos. Otra manera de comunicarnos era por carta, en las que había que tener mucho cuidado en lo que se ponía pues eran revisadas previamente. No obstante, mi hermana Julia conseguía, en las comunicaciones orales, darnos alguna contraseña. Por ejemplo, nos decía: “En la próxima carta leer las letras mayúsculas o, cada dos puntos, bien sean seguidos o aparte, ir cogiendo las dos o tres primeras letras, etc.”. Así conseguía darnos alguna noticia prohibida o recibir algún mensaje nuestro. Cuando íbamos a ver a mi padre, nos acercábamos a un solar próximo desde el que se veía la ventana que nos había indicado y nos conformábamos con verlo mover la mano.”

Hambre

“Antes de finalizar la guerra, me acuerdo del bombardeo de Madrid con barras de pan. Franco mandó bombardear Madrid con barras de pan que iban en unas bolsitas con la bandera nacional para menguar el ánimo de la población. Era un pan blanco, riquísimo y la propaganda decía, más o menos, que eso era lo que íbamos a tener cuando ganaran la guerra. El que haya conocido como yo y otros muchos madrileños el hambre que se pasó en la posguerra y los “tarugos” de pan negro que nos daban de ración, sabrán cuanta mentira y maldad se urden en las guerras y muy especialmente en esta “incivil guerra española” que espero y deseo que no se repita jamás. La contienda había acabado el 1º de abril de 1939 y otra etapa muy dura iba a comenzar.”

Luis Alonso Novo

Contactos de las organizaciones

(...) Me mandó una carta con un nombre y me citó con este contacto, que era de Zamora y trabajaba en una empresa de construcción, en la cafetería Riofrío en Madrid. En esta cafetería, en la misma donde iban los gerifaltes del régimen allí tenía yo los contactos políticos porque era la única manera de estar a salvo.

Fidel Maza

La emigración política. huida a Francia.

En esta situación de miedos y de las razones que ya he comentado y en vista de que nadie le echaba a Franco de España, a mis 19 años, nos pusimos en contacto con unos contrabandistas que pasaban gente a Francia otros dos amigos y yo y con las primeras mil pesetas que había ganado salí con ellos en dirección a San Sebastián.

Estuvimos en Irún en una pensión durante varios días esperando a que los contrabandistas viniesen a por nosotros para pasarnos la frontera pero porque pasaban los días y no venían y porque se nos iba a acabar el dinero y porque yo no podía volver a fracasar en mi intento como ya en otra ocasión me había sucedido. Aunque mis amigos querían volver al pueblo decidí jugarme el todo por el todo y pasar a Francia.

Era muy difícil viajar a Francia entonces e imposible sin haber cumplido aún el servicio militar. Entonces además estaba cerrada la frontera francesa a cal y canto para todo el mundo e incluso para las mercancías ya que estábamos aislados.

Nos bajamos a la playa de Fuenterrabía y como allí aún no había malecón alguno que lo impidiese y porque veíamos tan cerca Hendaya que daba envidia les dije a mis amigos: “esto yo me lo paso a nado”. No iba a ser el primero, según supe después, pero mis amigos me dijeron que no pasaban. A continuación, sacamos todo el dinero que nos quedaba en los bolsillos e hicimos tres montones, lo repartimos y a mí me tocaron ochocientas pesetas y a los demás igual. Mis amigos se volvieron para Barruelo.

Yo me acerqué a un vejete de unos setenta años que andaba por allí y que tenía una barca y le dije que quería pasearme un poco en ella, lo más lejos posible de la playa. Me dijo que me iba a costar veinticinco pesetas. Se las debo todavía. Lo he sentido mucho toda la vida y nunca se me ha olvidado, pero si se las daba antes de volver hubiese sospechado que no tenía pensado hacerlo.

El hombre me llevó unos cien metros mar adentro, de los trescientos metros que habría entre Fuenterrabía y Hendaya. Mientras yo me preparaba para saltar de la barca quitándome los zapatos y anudándolos con sus cordones y atándome la chaqueta a la cintura con mi cinturón. Yo le decía, de vez en cuando, que fuese un poco más lejos hasta que me dijo que si lo hacía le iban

a avisar desde la orilla española con un disparo. En esta situación no tuve más que una opción que fue decirle a aquel anciano: ¡Adiós amigo, lo siento mucho!, y me tiré al agua. Él empezó a gritar y yo pensé que me iba a delatar porque le iban a oír gritar los carabineros que vigilaban la playa con sus prismáticos y armados hasta los dientes. Habría unos ciento cincuenta metros para llegar hasta la parte francesa.

Los bañistas de la playa francesa desaparecieron como por encanto en cuanto vieron que había en el agua una persona que nadaba hacia ellos o porque oirán, sin duda, al anciano gritar. En definitiva, huyeron por miedo a que si me disparaban a mi les diesen a ellos. El anciano aquel remó gritando hacia la playa española y yo nadé hacia la playa francesa.

Tenía yo entonces 19 años y era muy poco reflexivo y muy ignorante del peligro que suponía aquello.

Manuel Simón

La emigración económica

En Bruselas estuve trabajando casi dos años en una empresa de electricidad y sonido y dedicaba mi tiempo libre a la UGT, al Partido, al que me afilié en 1961, y a las Juventudes Socialistas. A los emigrantes económicos les atendíamos, a través de los departamentos de emigración de los sindicatos hermanos, mediante una labor de asesoramiento jurídico, de información de sus derechos, de defensa ante los tribunales sociales por los atropellos que sufrían.

También íbamos en busca de ellos para integrarlos en unas estructuras que fuimos creando en el exilio y en todos los países de emigración que eran los Centros Culturales y democráticos. Así nacieron los Centros García Lorca, Antonio Machado, Centro Democrático, en contraposición a las Casas de España que creaban las Embajadas, las Embajadas de la España franquista con ayuda de la Iglesia.

Cada vez que venía un aluvión de mil emigrantes, seguro que venían 10 ó 15 monjas, curas y agregados laborales para “arropar el redil”. Nosotros en contraposición a estas Casas de España, donde se exacerbaba la simbología franquista, el sentimiento patrio, la bandera, las fiestas religiosas, extendíamos los Centros Culturales

El régimen franquista tenía una estrategia perfectamente diseñada, no había otra, tenían que salir centenares de miles de trabajadores de España, por muchas razones sociales, económicas, etc. Estoy seguro que en los despachos de la administración franquista se estudiaban las consecuencias de poner fin a la autarquía y abrirse por esa vía a Europa, y sabían que se iba a pagar un precio por ello. Por lo tanto, calcularon los riesgos y los quisieron minimizar y controlar. Una forma de minimizarlos era acompañar a la emigración de un aparato ideológico y establecer un cordón sanitario en torno al emigrante para que, cuando llegara a Francia, Holanda, Bélgica, Alemania, etc., no tuviera de inmediato un contacto con una realidad tan democráticamente diferente a la existente en España.

Nosotros estábamos allí buscando la forma de cortar ese cordón sanitario, de agujerearlo, de hacerlo más permeable y recibir a estos amigos trabajadores en nuestros Centros culturales y democráticos y ponerlos en contacto con la realidad a través de actividades como el cine, conferencias, literatura, deporte, para luego ir, naturalmente, introduciendo algún elemento de debate, por ejemplo, preguntando: ¿Por qué están ustedes aquí?, ¿Qué está pasando en España? La primera reacción del emigrante era decir: “He venido a estudiar el idioma y perfeccionarme profesionalmente”, “he venido a conocer el país”. Había que aceptarlo así, a veces podías tardar según la persona una semana o diez semanas antes de que el hombre o la mujer se te abriera y

dijera: “Yo lo estaba pasando mal, estaba en el desempleo, tengo una familia con hijos, necesito ganar dinero y ahorrar, etc.”. No solo era el caso de Bélgica, lo he vivido en Alemania, en otras partes de Europa, eso formó parte de la realidad de nuestra emigración.

Nicasio Pérez (trabajador del metal)

Huelgas y conflictos durante el franquismo

“Recuerdo que una de las veces que hicimos una huelga aquí en la fábrica, nos mandaron a la Guardia Civil a caballo. Cómo daban palos, todo el mundo corriendo, escapando por donde podía. En aquella ocasión eché a correr con otro compañero y una compañera. De tanto correr llegamos a Vicálvaro. En ésta huelga hubo muchos despidos. Vivía Franco todavía. Además, hubo un cierre patronal. Después del cierre patronal volvimos a la fábrica, pero se decidió hacer otra huelga. En este caso mandaron a la Policía Armada y rodearon la fábrica de coches de policía. Se corrió la voz de que la fábrica estaba rodeada. Yo entonces trabajaba en el equipo de inyección y allí las piezas eran pequeñas, pesaban a lo mejor un kilo o kilo y medio y en donde estaban los cajones de las piezas sin mecanizar se concentró la gente. También en las estanterías se habían cortado barras con una longitud entre metro y metro y medio. Estaba toda la gente preparada por si la policía asaltaba la fábrica. Se había dado la consigna entre nosotros de que si entraban en la fábrica dando palos no dejarles entrar. Entonces entró un capitán diciendo “venimos en señal de paz, no queremos jaleos, pero traemos órdenes de que ustedes desalojen la fábrica, pero por favor que no haya jaleo”. Desalojamos la fábrica.

A la semana de esto comenzaron a mandar cartas de despido, hubo montones de despidos. Y claro, vuelta a la huelga y se consiguió que volvieran a reingresar bastantes, todos no, no se pudo. Quedaron fuera los más significados. Eran gente de UGT y de Comisiones Obreras. Entonces en el metal había bastante gente de UGT. Hay que reconocer que la gente se movilizaba más entonces, aunque había mucho miedo, tanto a que pudieran detenerte como a que te despidieran”.

Reflexión final. Nicasio Pérez

“Me jubilé a los sesenta y tres años. Y sigo pensando que la izquierda es la que ha cambiado todo y hace que el mundo avance. Tengo una pensión decente para mí y para mi mujer, tengo a mis hijos colocados, a mí me sobra con la pensión.

Quién iba a pensar esto, acordándome de mis abuelos que se morían de hambre cuando dejaban de trabajar por la edad, que gran cambio de vida es este y esto se lo digo siempre a mis hijos”.

Herramientas didácticas para la enseñanza de las consecuencias del terrorismo en España²⁴⁵

Pablo García Varela

Resumen - Abstract

El impacto del terrorismo en la sociedad española ha hecho necesario la inclusión del estudio de este fenómeno dentro del currículo educativo desde principios de los años 2000. El objetivo de este trabajo es analizar las herramientas y recursos de utilidad para la enseñanza del terrorismo en las aulas.

The impact of terrorism in Spanish society has made it necessary to include the study of this phenomenon in the educational curriculum since the early 2000s. The objective of the paper is to analyse the tools and resources useful for teaching terrorism in the classroom.

Palabras claves - Keywords:: Terrorismo, Recursos, Educación, ETA. / Terrorism, Resources, Education, ETA.

²⁴⁵ El trabajo se ha realizado dentro del Grupo de Investigación del Sistema Universitario Vasco "Nacionalización, Estado y violencias políticas. Estudios desde la Historia Social" (Ref. IT 1531- 22; IP Antonio Rivera) y gracias a la convocatoria de ayudas Margarita Salas de la UPV/EHU financiada por la Unión Europea-Next Generation EU.

Introducción

El terrorismo ha marcado de manera trágica la historia reciente de España, desde los años sesenta hasta la actualidad. La principal amenaza terrorista de nuestro país ha sido ETA, la organización más mortífera, que asesinó a más de 800 personas desde su primer asesinato en 1968 a su última víctima en 2010. Por otro lado, en paralelo a la actividad terrorista de extrema izquierda (por ejemplo los GRAPO) y etnonacionalistas surgieron grupos de extrema derecha, algunos parapoliciales, que cometieron numerosos atentados cuyo principal objetivo era desestabilizar la naciente democracia y eliminar a quienes consideraban “enemigos de la patria”. En 1983, apareció en escena los GAL, un grupo terrorista formado por miembros de las fuerzas de seguridad y mercenarios a sueldo que practicaron la guerra sucia contra la banda terrorista ETA y su entorno. Y por si no fuera poco, en las últimas dos décadas, el terrorismo yihadista de Al Qaeda y DAESH ha sido autor de los atentados del 11-M y de los recientes ataques en Cataluña de 2017.

Evidentemente el fenómeno del terrorismo está muy presente en la configuración de la enseñanza de la historia reciente de España. Por lo tanto, los profesores de historia (tanto dentro de la universidad como en las aulas secundarias) debemos tener un papel activo en el aprendizaje del alumnado sobre las consecuencias del terrorismo y sobre la memoria de estas víctimas. La educación juega un papel fundamental para enseñar a las nuevas generaciones valores alejados de la confrontación y la violencia. Pero esta tarea es compleja y hay que tener en cuenta la dificultad por ejemplo de explicar terrorismo a adolescentes de quince y dieciséis años.

El objetivo de este trabajo será presentar recursos y herramientas de utilidad para la enseñanza del terrorismo dentro del currículo en ESO, pero también en las enseñanzas universitarias, para abordar la cuestión, así como las diferentes dificultades que supone abordar este fenómeno de tanta complejidad. Además, explicaré mi experiencia en este ámbito y plantearé cuales son los principales retos de cara al futuro.

Terrorismo y currículo educativo

En primer lugar, he de señalar que dentro del currículo educativo, desde el año 2006 con la LOE²⁴⁶ hay referencias explícitas a la necesidad de abordar dentro del aula la cuestión del terrorismo y la enseñanza de sus consecuencias durante la transición española. Posteriormente, en la LOMCE²⁴⁷ se continuó esta línea y en el artículo número seis encontramos lo siguiente:

Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al

²⁴⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

²⁴⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia.²⁴⁸

Igualmente, en la nueva ley educativa LOMLOE²⁴⁹, concretamente en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, encontramos en el desarrollo de las competencias el siguiente fragmento:

La identidad constituye uno de los temas más complejos y problemáticos de la sociedad contemporánea y de la España de hoy, cobrando una especial relevancia en la formación del alumnado. Se debe atender a los procesos de identificación colectiva, comprendiendo los distintos elementos que han contribuido a su construcción y evolución, tales como el territorio, la historia, el arte, la lengua y la cultura. Por otro lado, resulta necesario entender los mecanismos sociales y emocionales que llevan a generar diferentes sentimientos de pertenencia a lo largo de la historia, respetarlos en sus manifestaciones y reconocer la importancia que tienen sus múltiples expresiones culturales y artísticas, como parte que son del rico acervo común. Reconocer el significado histórico y simbólico del patrimonio material e inmaterial, así como promover acciones tendentes a su conservación, promoción y puesta en valor como recurso colectivo para el desarrollo de los pueblos, resultan procesos fundamentales para que se tome conciencia de su importancia. Los sentimientos de identidad deben valorarse desde sus diferentes escalas y en relación a sus consecuencias, tomando conciencia de los conflictos que en algunos casos han contribuido a ocasionar y la necesidad de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia y del terrorismo. De especial relevancia resulta el integrar principios de cohesión y solidaridad territorial, así como concebir nuestra presencia en el mundo desde un compromiso fraternal y universal que trascienda las fronteras, asumiendo los valores del europeísmo y los principios que emanan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos²⁵⁰.6

Por tanto, cómo podemos observar dentro del currículo educativo se ha dotado de una importancia singular a esta cuestión por lo que los profesores de historia, pero también de otras materias, deben enseñar a sus alumnos la complejidad del fenómeno del terrorismo en España. Por otro lado, dentro de la Universidad existen diferentes carreras en las que debe ser abordado desde diferentes prismas (en mi caso, me voy a limitar a realizar ciertas apreciaciones sobre la carrera de Historia).

Dificultades del currículo educativo y otras problemáticas en el aula

Antes de mostrar las diferentes herramientas y recursos útiles para abordar el fenómeno del terrorismo, es necesario una breve reflexión sobre las diferentes problemáticas para afrontar esta cuestión en el aula:

- En el currículo educativo de 4º de ESO de Geografía e Historia e Historia de España de 2º Bachillerato el terrorismo está dentro de la última unidad. Por lo que en el caso de bachillerato,

²⁴⁸ *Ibid*

²⁴⁹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

²⁵⁰ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

es más complicado darle una mayor importancia a este aspecto por la cercanía de las pruebas de acceso a la universidad.

- En determinadas Comunidades Autónomas, la cuestión del terrorismo es un objeto polémico por lo que en ocasiones realizar una actividad específica sobre la cuestión puede resultar contraproducente para el docente por la oposición directa de la dirección del centro, de los padres o de los alumnos.
- Desconocimiento general del alumnado sobre el fenómeno terrorista, así como de la historia reciente de España.
- Falta de recursos y herramientas para el profesorado para el diseño de actividades sobre el fenómeno terrorista. En general, los temarios propuestos en los libros de las diferentes editoriales abordan la cuestión de una forma somera y simplificada.

Herramientas para la enseñanza del terrorismo en las aulas de secundaria y bachillerato

Para el siguiente apartado, tan solo van a utilizar de ejemplo una serie de recursos, que ya he utilizado en la docencia universitaria. Cada uno de estos será explicado con sumo detalle durante la celebración del congreso puesto son el eje central de la presentación. Son los siguientes:

- El terrorismo en España. Unidad didáctica para Geografía e Historia. 4º ESO. Cuadernillo para el profesorado elaborado por el Centro Memorial de Víctimas. Un complemento de gran utilidad por la riqueza y precisión de su contenido, así como por las propuestas educativas dentro del mismo.
- Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19822.
- Documentos audiovisuales del especial ‘Memorias de vida’ de RTVE. En esta web están recogidos grabaciones audiovisuales del momento de cada uno de los atentados, normalmente son fragmentos breves del telediario. En este caso, resulta de interés este material por ser un recurso más visual y que no sólo permite mostrar el atentado, sino la evolución de la percepción histórica del alumnado. Disponible en: <https://www.rtve.es/memoriadevida/>.
- Prensa escrita sobre atentados terroristas, por ejemplo las hemerotecas online: *La Vanguardia*, *El País*, *ABC*, *El Correo* o *La Voz de Galicia*.

La prensa escrita es especialmente llamativa y útil para mostrar a los alumnos el contexto de los atentados, así como sus consecuencias. Además, el hecho de que es posible imprimir este material y ser utilizado por ellos mismos fomenta el aprendizaje autónomo.

Propuestas de actuación y objetivos

En mi opinión, el mejor encaje para el desarrollo de actividades educativas en materia de terrorismo es el curso de 4º de la ESO, puesto que cómo ya he señalado anteriormente la cercanía de la prueba de acceso a la universidad en segundo de bachillerato complica la realización de este tipo de iniciativas. El material presentado da la posibilidad del diseño de actividades participativas cuyo objetivo deben ser los siguientes:

- Fomentar el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el

respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y deslegitimación de cualquier tipo de violencia.

- Conocer y valorar los aspectos básicos del de la cultura política española, así como desarrollar un mayor interés y respeto hacia el ejercicio de la libertad de expresión.
- Mejorar los conocimientos del alumnado sobre las consecuencias del terrorismo en España, al igual que la complejidad de la evolución política española de la transición hasta la década de los años 90.
- Trabajar con diferentes fuentes históricas de carácter directo e indirecto.
- Trabajar las competencias digitales, sociales y cívicas del alumnado.

En definitiva, el material presentado da la opción de cumplir esta serie de objetivos optando por diferentes tipos de actividades en función del criterio del docente, que pueden ser desde el trabajo en grupo el aula con prensa escrita a un trabajo individual sobre una de las víctimas utilizando de referencia el especial ‘Memorias de vida’ de RTVE.

Conclusiones

El terrorismo en España, pero especialmente en el País Vasco y Navarra, ha dejado unas heridas abiertas en la sociedad española, que necesitan de iniciativas ambiciosas y valientes para intentar llegar a un escenario de cordialidad y búsqueda definitiva de la paz social. Por esta razón, la educación juega un papel fundamental para educar a las nuevas generaciones en valores alejados de la confrontación y la violencia. Los centros educativos pueden cumplir un rol clave en la educación cívica en valores contrarios a la violencia y en contra de la justificación del terrorismo. Pero esta tarea es compleja y hay que tener en cuenta la dificultad de explicar terrorismo a adolescentes de quince y dieciséis años.

La escuela debe atender las dificultades de construcción de identidad que plantean y el crecimiento de discursos del odio, por eso debe funcionar como un espacio de socialización próxima y segura, y debe facilitar la expresión y el reconocimiento de todas las culturas políticas en un marco de valores compartidos. En este sentido, los centros educativos son un lugar propicio para llevar a cabo acciones para minimizar la fractura social causada por la violencia terrorista. El trabajo en los centros educativos en esta materia es fundamental para que las nuevas generaciones entiendan la inutilidad del uso de la violencia y sean capaces de tener empatía con todas las víctimas del terrorismo, no únicamente con aquellas que quizá ideológicamente se sienten más cercanos.

También es importante que conozcan la historia reciente del País Vasco para no caer en los errores del pasado y sean arrastrados por la corriente de confrontación entre nacionalistas y no nacionalistas. Deben comprender la importancia de los valores de la tolerancia, el respeto y la convivencia.

Referencias bibliográficas

AA.VV.: *El terrorismo en España*, Madrid, Ministerio del Interior, 2010.

Ley 29/2011, de 22 de septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo.

RAN: *Education and radicalisation prevention: Different ways governments can support schools and teachers in preventing/countering violent extremism*, Bruselas, Unión Europea, 2011.

Legislación educativa

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Ibíd.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

Acercamiento a la memoria del franquismo desde el análisis de las alocuciones de la radio local. Silueta de la ciudad de Elche

Pedro Antonio Amores Bonilla, Eladio Balboa Zaragoza

Universidad Miguel Hernández de Elche

Resumen – Abstract

La presente comunicación tiene por objeto mostrar un ejemplo de Memoria colectiva de los años cincuenta de la dictadura franquista en la ciudad de Elche a través de un medio de comunicación de masas como fue Radio Elche. Para su análisis se utilizan conceptos como la revolución pasiva que se desarrolla a través de los medios de comunicación, así como de ideas como la individualización de los años cincuenta como década con entidad propia desde la que las instituciones franquistas impulsaron esa revolución y una nueva legitimidad, la legitimidad de ejercicio.

Ello lleva a la comprensión de una memoria colectiva del franquismo a partir de elementos simbólicos popularizados desde la desamentización y politización de ciertos símbolos movilizadores de la sociedad y de los grupos populares. Este análisis caracteriza la represión franquista más allá de los instrumentos coercitivos explícitos adentrándose en la represión ejercida mediante instrumentos implícitos.

Palabras clave – Key words: Memoria colectiva, medios de comunicación, revolución pasiva, años cincuenta, nacionalcatolicismo, represión franquista.

1. Introducción. la memoria, la historia y el conocimiento de los años cincuenta

La Memoria y la Historia deben ser formas de acercamiento al pasado que actúen de manera interrelacionada. Su utilización comporta la combinación de conceptos omnicomprensivos propios de la Historia social con el microestudio de fenómenos históricos contextualizados en lo local y en lo particular²⁵¹. Así es posible el acercamiento cabal a la comprensión del pasado aunque ello suponga importantes dificultades metodológicas y epistemológicas²⁵².

En cuestiones estrictamente legales, en el Estado español acaba de presentarse en el Congreso de los Diputados un nuevo proyecto de Ley de Memoria democrática²⁵³. Esta medida legislativa impele el diseño de mecanismos necesarios para que la sociedad esté dotada de instrumentos de análisis crítico de la realidad y del pasado para impedir que regímenes represivos, de la naturaleza que fueren, vuelvan a implantarse. Es responsabilidad esencial del Estado el fomento de estrategias que, desde diferentes ángulos, protejan sistemas políticos y sociales de Derecho.

El conocimiento del pasado es el resultado del análisis de los fenómenos y períodos, del qué ocurrió, de los motivos y de los efectos que ha supuesto para la sociedad contemporánea. Ello comporta el recurso a conceptos articuladores y explicativos de los hechos del pasado que faciliten la inteligibilidad y comprensión del mismo. La Historiografía, que utiliza un discurso crítico y facilita la reconstrucción de hechos y acontecimientos en su contexto a través de una interpretación establecida en relación con conceptos²⁵⁴, debe combinarse con la Memoria²⁵⁵, Memoria entendida como reclamación de la identidad y como reivindicación social²⁵⁶ vinculada con la experiencia individual y colectiva de las personas que se relacionan vitalmente con el pasado a través del recuerdo y del olvido.

La Memoria supone una serie de cuestiones epistemológicas y metodológicas que enriquecen a la Historiografía. Comporta lo que Walter Benjamin diferencia entre la experiencia transmitida o “Erfahrung”, la que pasa de generación en generación y que contribuye a construir identidades colectivas, y la experiencia vivida o “Erlebnis”, mucho más efímera²⁵⁷. Es la combinación de ambas la que logra la consolidación del grupo, de la identidad colectiva. Esta creación de identidad grupal, más factible en lo *micro*, es uno de los elementos esenciales de una revolución pasiva.

²⁵¹ Javier RODRIGO, *Una historia de violencia. Historiografías del terror en la Europa del siglo XX*, Barcelona, Anthropos Editorial Universidad Autónoma Metropolitana-Siglo XXI, 2017, p.30

²⁵² Geoff ELEY y Keith NIELD, *El futuro de la clase en la Historia. ¿Qué queda de lo social?*, Valencia, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2010, p. 144

²⁵³ BOCD, 7 de julio de 2020, p. 4

²⁵⁴ Analía GÓMEZ, “Cine y Memoria en la transición democrática: Representaciones del exilio y de los exiliados durante la última dictadura cívico-militar”, *Aletheia*, Vol. 9, Núm. 17, 2018, p. 3

²⁵⁵ Santiago VEGA SOMBRÍA, “La memoria histórica como arma arrojada. De cátedras y ayuntamientos”, *Nuestra historia*, 1, 2016: p. 227

²⁵⁶ Julio ARÓSTEGUI: “Retos DE la memoria y trabajos de la Historia”, *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, Número 3, 2004, p.6

²⁵⁷ Enzo TRAVERSO, *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Madrid, Marcial Pons, p.16

En este proceso de recuperación de la Memoria, sobre todo de la Memoria colectiva como recuerdo en permanente construcción y concreción, se ha recurrido a conmemoraciones y al establecimiento de los *lugares de la Memoria*²⁵⁸. Estos mecanismos permiten un acercamiento al pasado desde lo que el Estado decide que es recordable y lo que es olvidable. No obstante, es pertinente también el recurso a otras fuentes como las fuentes orales o los medios de comunicación²⁵⁹. A las tradicionales fuentes archivísticas se deben añadir otras muchas como las relacionadas con las manifestaciones culturales²⁶⁰, como la prensa, el cine y la radio, así como su recepción social. Este planteamiento rompe con el historicismo que ha imperado durante décadas en el acercamiento al pasado²⁶¹ y se acerca a los intereses y miedos de la sociedad española de ese período²⁶².

El objeto de nuestro estudio es el régimen franquista percibido por las españolas y por los españoles. Más allá del debate sobre la naturaleza del franquismo²⁶³, es necesario el estudio y el conocimiento de la forma de percepción y las consecuencias sociales de los diferentes dispositivos biopolíticos sobre la ciudadanía.

Desde los conceptos provistos por la Historia y desde las fuentes relacionadas con la Memoria pretendemos conocer los años cincuenta y principios de los sesenta que muestran continuidades. Este es un período en el que se inicia un proceso de cambio en la legitimidad que consolidó las instituciones de poder a través de la aplicación de nuevos mecanismos de control de la población, en este caso de las mentes y de los cuerpos, pero desde un ángulo diferente a lo ocurrido en los años cuarenta. No iba a ser necesaria tanta represión física explícita sino que se iba a aplicar una nueva forma de represión, menos ostentosa pero igualmente efectiva, la “represión en sordina” o represión mediante el consenso a través de políticas populistas²⁶⁴. Un consenso construido mediante el incipiente consumo, el fin del aislamiento y la entrada y aceptación de España en el concierto internacional, así como mediante la aparición de la

²⁵⁸ *Ibid.*, p.13

²⁵⁹ Josefina CUESTA BUSTILLO, “Memoria e historia. Un estado de la cuestión”, *Ayer*, Núm. 38, 1998, p. 211

²⁶⁰ Paula PEÑA OSPINA, “Memoria, cine y posmodernidad: una propuesta crítica para aproximarse al pasado”, *Polis*, Vol. 8, Núm. I, 2012, p. 115

²⁶¹ Camilo LUZURIAGA, “Antecedentes, inicios y problemas del cine histórico en el Ecuador: apuntes para un estudio crítico”, *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, Número 121, 2013, p. 73

²⁶² Pablo MARTÍN DOMÍNGUEZ, “Cuando no quede sitio en el Infierno, los muertos caminarán sobre la Tierra”. *Eikasia, Revista de Filosofía*, Número 337, 2013, p. 1

²⁶³ Sin entrar en detalles, en el estado actual de la cuestión de la Historiografía sobre el régimen, Julio Aróstegui definió el régimen como una “dictadura conservadora tradicional” en la que en sus inicios se desarrolló una imitación fascista que se desarrolló a lo largo de todo el período. Por su parte, Ángel Viñas destacó el poder absoluto del general Franco en el plano decisional, la represión cultural y de género, la aplicación del principio de caudillaje como base de todo poder, etc. aunque desde 1945 ya no sería fascista o totalitario. Borja de Riquer indica que el elemento fascista no fue meramente simbólico o epidérmico, sino que sería consustancial a la configuración inicial del régimen, lo cual se desarrolló a lo largo de cuatro décadas. Mientras tanto, Ferran Gallego incide en el concepto de “cultura política” sosteniendo que no es FET de las JONS el elemento que la capitaliza, sino que es una forma de argamasa de aluvión que articula los diferentes elementos ideológicos antidemocráticos, fascistas o autoritarios que se adhirieron a la rebelión militar que dio origen al régimen. Por último, Ismael Saz, Joan Maria Thomàs y Enrique Moradiellos sostienen que no hay una cultura fascista genuina, sino la alianza de las diferentes culturas políticas de la derecha española, como es el catolicismo político, el monarquismo alfonsino, el tradicionalismo carlista y el falangismo. Cfr. Glicerio SÁNCHEZ RECIO, “Dictadura franquista e historiografía del Franquismo”, *Bulletin d’Histoire Contemporaine de l’Espagne*, Número 52, 2017, p. 74

²⁶⁴ Gloria ROMÁN RUIZ, *Franquismo de carne y hueso. Entre el consentimiento y las resistencias cotidianas (1939-1975)*, Valencia, Publicaciones de la Universitat de Valencia, 2020, p. 66

narrativa del “milagro económico” como mecanismos de legitimación política y social y de silenciamiento del sufrimiento de los que quedaron excluidos del progreso²⁶⁵.

La década de los años cincuenta ha sido considerada por la Historiografía una década sin contenido propio. Aunque perviven algunas de las instituciones de la autarquía el nuevo contenido que el régimen confiere a las mismas contribuye a dotar a este decenio de un significado propio. La miseria de la posguerra continúa, pero se detecta una leve mejoría en la situación económica a los niveles de preguerra²⁶⁶ y un avance en el consumo de las ciudadanas y de los ciudadanos²⁶⁷. La miseria se silencia. Sólo se exterioriza la mejora económica, presentada como un fenómeno general, pese a ser disfrutada de forma restringida.

Son dispositivos biopolíticos a partir de los cuales se crean las bases de la revolución pasiva, es decir, de los avances en el proyecto de ingeniería social y política de las élites franquistas con el objetivo de su perpetuación²⁶⁸. Para ello era necesario que se modificase la base legitimadora del régimen.

Aunque durante toda la dictadura las autoridades mantuvieron el permanente recuerdo del conflicto, a esta legitimidad, la del origen, se superpuso la legitimidad de ejercicio. Es la revolución pasiva²⁶⁹ en la que jugaron un papel esencial los medios de comunicación de masas que se encargaron de consolidar los valores fundacionales del régimen junto con la publicitación de los logros del mismo en cuanto a la mejora de los niveles de vida, en cuanto a la modernización y en cuanto a la consecución de importantes cotas de tranquilidad y estabilidad. Medios de comunicación que silenciaron situaciones de sufrimiento de los segmentos de población que quedaron al margen de los procesos de enriquecimiento. Por ello, servirían de instrumento de propaganda de determinados dispositivos biopolíticos empleados por el régimen para aplicar ciertas medidas populistas que desmovilicen a las masas²⁷⁰ ante una crisis orgánica del sistema, que es lo que ocurre en los años cincuenta. Tensiones dentro de la clase política, problemas con la Universidad, etc. iban a demostrar la crisis institucional y de legitimidad del franquismo.

En esta década la represión no deja de ejercerse, pero se desarrolla mediante otros mecanismos, “mecanismos de silencio” que tuvieron como objetivo reforzar el *exilio interior* de desafectas y

²⁶⁵ Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, “Introducción: los años cincuenta, algo más que una década bisagra”, Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, (eds.) *Esta es la España de Franco. Los años cincuenta del franquismo (1951-1959)*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2020, p. 10

²⁶⁶ Antonio ELORZA, “Los felices años sesenta. La etapa del desarrollismo”, Ángel VIÑAS (edit.) *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, en Franquismo*, Barcelona, Pasado&Presente, 2020, p. 691

²⁶⁷ Miguel Ángel, DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, “Introducción: los años cincuenta, algo más que...”, p. 9

²⁶⁸ Un ejemplo de ello fue el Decreto-Ley de Ordenación Económica de 21 de julio de 1959 por el cual se instauró el *Plan de Estabilización* junto con otras medidas como el arancel de 1960 que se ideó para proteger el mercado interior ante las importaciones que se estaban intensificando desde principios de la década. Para compensar esta medida proteccionista preventiva, en ese 1960 se liberalizó la financiación extranjera y las importaciones. Estas medidas, complementarias a las entradas de remesas del turismo y de la emigración a la Europa desarrollada contribuyeron a equilibrar la moneda española, la peseta, y a estabilizar los precios que se podían desbocar. Ángel VIÑAS, “El Plan de Estabilización y Liberalización. De la suspensión de pagos al mito”, Ángel VIÑAS (edit.) *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, en Franquismo*, Barcelona, Pasado&Presente, 2020, pp. 679-686

²⁶⁹ José Luis VILLACAÑAS BERLANGA, *La revolución pasiva de Franco*, Madrid, Harper Collins, 2021, p. 201

²⁷⁰ Sergi GIMÉNEZ VIADER, “Gramsci presente: una aproximación a los conceptos de crisis orgánica y revolución pasiva para entender la situación política del Reino de España”, *Revista d’Humanitats*, Núm. 5, 2021

desafectos, así como dispositivos de propaganda y adoctrinamiento en base a la cultura política nacionalcatólica imperante. Los medios de comunicación fueron un instrumento esencial a medida que los niveles de consumo de preguerra fueron recuperándose y el porcentaje de jornal dedicado a la subsistencia de los trabajadores y trabajadoras fue reduciéndose.

Este consumo incipiente facilitó el acceso a nuevos receptores de radio y, con el tiempo, de televisión además de mayores posibilidades de acceso a salas cinematográficas. Ello se reforzó con el acceso a medios de cultura escrita popular y audiovisual por parte de algunos sectores sociales.

El caso que aquí se expone es un ejemplo de este proceso. La ciudad de Elche vio, en pocos años, el paso de una sociedad agrarizada, como era la ciudad en los años cuarenta, a una sociedad en proceso de industrialización. Un trasvase de población activa desde el campo, andaluz y castellano, a las florecientes industrias del calzado al calor de los nuevos cambios institucionales y de la progresiva entrada de España en los organismos internacionales iba a suponer un aumento del consumo, sobre todo de los grupos más pudientes, que eran los que, en esencia, sustentaban el régimen. Buen ejemplo de ello es la *silueta* que el programa radiofónico del mismo nombre radiaba en las ondas al servicio de los y las radioyentes. Un programa que difundía no sólo los valores y fundamentos ideológicos del régimen, sino los logros económicos y sociales del mismo. El efecto en la población fue la construcción de un consenso apoyado en los beneficios que el régimen concedía a los afectos y el rechazo de los desafectos. El resultado de ello era la incidencia en la legitimidad de ejercicio y la contribución a la revolución pasiva.

2. Represión y memoria del franquismo

En el momento actual, muy influido por la crisis de los paradigmas explicativos con pretensiones totalizadoras²⁷¹, los historiadores e historiadoras nos enfrentamos a la necesidad de profundizar en el conocimiento histórico más allá de los vaivenes de la moda y de los requerimientos del mercado. Aun partiendo de esta crisis de los paradigmas, es necesario el recurso a herramientas conceptuales que faciliten la comprensión de los fenómenos y su morfología y que permitan la comparación con otros que sean símiles o disímiles²⁷². Es pertinente exponer un aparato conceptual explicativo²⁷³ que facilite la inteligibilidad de los procesos y fenómenos del pasado, su conocimiento aun reconociendo la dificultad en la aprehensión de la total magnitud de los mismos. Ahora bien, es necesario un acercamiento a las fuentes filtrando la información que estas proveen y ordenándola en virtud de conceptos ordenadores y explicativos.

En esta línea, para una cabal comprensión de lo que supuso el régimen franquista es pertinente tener en cuenta categorías analíticas como represión franquista, memoria colectiva, medios de comunicación, revolución pasiva, años cincuenta o legitimidad de origen y legitimidad de ejercicio²⁷⁴. Con ellas es factible un conocimiento más cabal de lo que supuso un período y un fenómeno histórico que ha contribuido de forma sustancial a conformar la sociedad española del siglo XXI.

²⁷¹ Geoff ELEY y Keith NIELD, *El futuro de la clase en la...* pp. 23-25

²⁷² Francisco ERICE SEBARES, *En defensa de la razón. Contribución a la crítica del posmodernismo*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2020, p. 383

²⁷³ Pablo RODRÍGUEZ et alii (eds.): *La represión franquista en Levante. Fuentes para su estudio*, Madrid, Eneida, 2010, p. 9

²⁷⁴ Enrique MORADIELLOS, “La doctrina del caudillaje en España: legitimidad política y poder carismático durante el franquismo”, *Hispania*, Vol. LXXVI, Número 254, 2016, p. 813

3. Los años cincuenta, década bisagra o período con entidad propia

Los años cincuenta del siglo XX en España se han considerado, tradicionalmente, como una suerte de “década bisagra”²⁷⁵ entre la autarquía *plena* de los cuarenta y el desarrollismo de los sesenta. Historiográficamente poco abordada²⁷⁶, se ha considerado que en el período pervivieron los discursos legitimadores del primer franquismo, pero es pertinente tener en cuenta elementos como un incipiente consumo privado, el fin del aislamiento internacional y el inicio de la aceptación de España en algunos organismos supraestatales, así como el comienzo de un cierto despegue económico que eclosionó en los sesenta y que permitió utilizar el discurso del “milagro económico” para legitimar el sistema desde un ángulo diferente al del miedo a un nuevo conflicto civil, aunque sin renunciar a esta argumentación.

Las y los españoles de a pie no percibieron con tanta nitidez este cambio que empezaba a atisbarse. Era pertinente la propaganda. Ello tuvo lugar sin pocas resistencias por parte de los falangistas que se encontraban en decadencia institucional desde 1945²⁷⁷.

El principio de *caudillaje* era una de las bases del régimen que se reforzaron mediante la propaganda radiodifundida. También se propagaron la religión²⁷⁸ y el nacionalcatolicismo²⁷⁹, que se consolidó con el Concordato con la Santa Sede de 1953 aunque tuvo su preparación en los acuerdos de 1941, 1946 y 1950²⁸⁰.

En los cincuenta, el desarrollo económico vino de la mano, entre otros, de la llegada de financiación foránea que ya se rastrea en los cuarenta, así como del ascenso al poder de personalidades vinculadas al Opus Dei y relacionadas con cátedras de Economía, de Derecho administrativo, etc. Era la tecnocracia, la continuación de la línea recuperadora del catolicismo político y social. Con ella se arrinconó que contribuyó a los falangistas, sobre todo a los más reticentes a la renuncia a la *revolución*²⁸¹.

El nacionalcatolicismo, ideología-poder que trataba de uniformizar las mentalidades de la ciudadanía española mediante el poder totalitario del Estado franquista²⁸² supuso, entre otros aspectos, la utilización política de las manifestaciones religiosas y su resignificación. Se trataba de crear una identidad colectiva basada en la fusión entre el organicismo, la Nación española como única y la Iglesia. A partir de aquí se construyó la revolución pasiva en los años cincuenta.

Para conseguir esta revolución pasiva hubo que recurrir a dispositivos biopolíticos como la mejora paulatina de la alimentación, el crecimiento urbano o el consumo de bienes no esenciales. Las cartillas de racionamiento se habían abandonado desde el 1 de enero de 1953²⁸³ y se incrementó el número de medios de transporte y las vías de comunicación para albergar los nuevos vehículos. Aparecieron los primeros electrodomésticos y se inició la mecanización del

²⁷⁵ Carlos BARCIELA, María Inmaculada LÓPEZ, Joaquín MELGAREJO, José A. MIRANDA, *La España de Franco. Economía*, Madrid, Síntesis, 2005, p. 9

²⁷⁶ Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, “Introducción: los años cincuenta, algo más que...”, p. 12

²⁷⁷ Alfonso LAZO, *Una familia mal avenida. Falange, Iglesia y Ejército*, Barcelona, Síntesis, 2008, p. 296

²⁷⁸ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-30-de-septiembre-de-1959>)

²⁷⁹ Javier BURRIEZA SÁNCHEZ, *El nacionalcatolicismo. Discurso y práctica*, Madrid, Cátedra, 2019, p. 12

²⁸⁰ Ángel Luis LÓPEZ VILLAVARDE, *El poder de la Iglesia en la España contemporánea. La llave de las almas y de las aulas*, Madrid, Catarata, 2013, p. 144

²⁸¹ Mercedes PEÑALBA, *Falange española: historia de un fracaso (1933-1945)*, Madrid, Eúnsa, p. 298

²⁸² Alfonso ÁLVAREZ BOLADO, *Teología política desde España. Del nacional-catolicismo y otros ensayos*, Bilbao, Desclee de Bouver, Palimpsesto-Memoria del Cristianismo-Memoria humana, p. 315

²⁸³ Enrique MORADIELLOS, *La España de Franco (1939-1975)*, Madrid, Síntesis, 2008, p. 115

agro²⁸⁴. La población pudo acceder a espectáculos y actividades de ocio, muchas de ellas relacionadas con el acceso de la ciudadanía a receptores de radio y de televisión.

Ello se debe, entre otros factores, a la incorporación de las mujeres al mercado laboral, aunque de forma muy restrictiva. Las migrantes del campo se emplearon en el servicio doméstico reforzando la imagen y el papel social que las instituciones, con su discurso nacionalcatólico, les tenían reservado²⁸⁵.

En cuanto al peso del *partido único*, si bien es cierto que la *familia católica* se había impuesto en la pugna por el control de la prensa y de la enseñanza, FET seguía siendo muy importante en la articulación de la sociedad toda vez que se catolizó y se purgó de los elementos más secularizadores y totalitarios²⁸⁶. La Falange, aunque adaptada al régimen, y con otro nombre, seguía muy presente a nivel local.

En los años cincuenta se iniciaron la desruralización y la migración del campo a las ciudades en expansión. Esta migración, la de los cincuenta y sesenta, era una migración diferente a la que se había desarrollado en los cuarenta²⁸⁷ puesto que no se trataba sólo de sobrevivir, sino de *ver mundo*²⁸⁸. Era la plasmación de la nueva forma de vivir y de sentir.

Consecuencia de ello, junto con el aumento del bienestar y del consumo, sobre todo de las clases medias en ascenso, fue el empleo doméstico de mujeres migrantes. Para huir del hambre y para hacer frente a la represión, muchas mujeres tuvieron que colocarse como miembros de servicio doméstico en los hogares de las familias más pudientes.

Para trabajar de esta forma sólo era necesario ser mujer, excepto en familias muy acaudaladas que podían permitirse disponer de servicio doméstico masculino²⁸⁹. La existencia de este servicio personal, preferentemente femenino, es buena muestra de la diferencia de roles que las mujeres y los hombres desarrollaban en la sociedad española bajo el régimen franquista incluso a pesar de que, con las mayores posibilidades de consumo, las mujeres iban a ir asumiendo, al menos en el micropoder del hogar en los entornos urbanos, un nuevo papel. Los medios de comunicación iban a fortalecer la imagen de las mujeres como *ángel del hogar* que se había instituido tras el Concilio de Trento y que, en el franquismo, se iba a recuperar a través de la recristianización de la sociedad²⁹⁰.

²⁸⁴ Por ejemplo, en 1953 se pudieron adquirir los primeros tractores Schlüter AS22, originario de la RFEA. Con un motor de dos cilindros iba a mejorar ostensiblemente las explotaciones que lo incorporaran a las labores agrícolas, aunque sólo se comercializaron unas 2.800 unidades. Cfr. Recuperado de internet (<https://www.cyltv.es/Noticia/E7E1B826-A65B-AA03-417E1DCC2572CBDC/Jose-Luis-Horcajo-nos-ensena-otro-de-sus-tractores-exclusivos-un-Schuluter>)

²⁸⁵ Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, “Introducción: los años cincuenta, algo más...”, p. 13

²⁸⁶ Julián SANZ HOYA, “Fascismo después del fascismo. El proyecto falangista de los años cincuenta”, Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, (eds.) *Esta es la España de Franco. Los años cincuenta del franquismo (1951-1959)*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2020, p. 162

²⁸⁷ Eider de Dios FERNÁNDEZ, “Domesticando el hambre. El control del gasto en los hogares de los años cincuenta a través del servicio doméstico”, Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, (eds.) *Esta es la España de Franco. Los años cincuenta del franquismo (1951-1959)*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2020, p. 128

²⁸⁸ *Ibid.* p. 129

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 122

²⁹⁰ Mónica GARCÍA FERNÁNDEZ, “Entre la norma y el deseo. Amor, género y sexualidad en la España de los años cincuenta”, Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, (eds.) *Esta es la España de Franco. Los años cincuenta del franquismo (1951-1959)*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2020, p. 227

La recristianización supuso la recuperación de la encíclica *Casti Connubii* de 1930, de Pío XI²⁹¹. El discurso que emanaba de ella se manifestó en los cincuenta en el fomento del matrimonio cristiano perfecto²⁹² así como las labores asistenciales que ya se defendían en la encíclica *Rerum Novarum* de León XIII, ambas formas de control de los cuerpos de las personas sobre las que se construía el sistema de poder.

Todos estos elementos biopolíticos iban a ser radiados, televisados y publicados por los diversos medios que el régimen tenía a su disposición. Con ellos se conformó la imagen de lo aceptable y lo rechazable por las españolas y los españoles gracias al aumento del consumo y del bienestar. Un consumo que facilitó el acceso al ocio y a la adquisición de receptores de radio primero, y televisión después.

Todo ello reforzó la imagen de control que el régimen diseñaba sobre los cuerpos de las españolas y de los españoles para su consolidación. Desde esta perspectiva, desde esa represión indirecta, se iba a consolidar la revolución pasiva del régimen a partir de los años cincuenta.

El análisis local de este fenómeno es esencial para su comprensión²⁹³. Las dificultades de la posguerra no concluyen con el fin de las cartillas de racionamiento o con la expansión de las ciudades en proceso de industrialización, sino que revisten otras formas. Es cierto que, en los cincuenta, se extendió, sobre todo en los núcleos urbanos en proceso de crecimiento, una nueva cultura propia de un proceso de tránsito entre la sociedad de productores de los años cuarenta, a la sociedad de consumidores de los sesenta²⁹⁴.

4. La radio local de Elche. Marco legal e institucional

Entre los años cincuenta y los años sesenta, muchos hogares españoles estuvieron en disposición de adquirir aparatos receptores de radio. Gracias a ello, el régimen pudo acometer la emisión de determinados mensajes a través de las diferentes emisoras de radio. Con ello iba a desarrollar una nueva forma de represión²⁹⁵.

Las alocuciones radiofónicas contribuyeron a esa represión no sólo por la transmisión de los valores esenciales del régimen, sino porque estos elementos ideológicos y estos valores supusieron en cuanto al arrinconamiento de otros. El régimen franquista, globalmente, fue un sistema basado en unos valores fundamentalmente nacionalcatólicos aunque producto de la síntesis de dos teodiceas, la secular falangista que fue catolizándose y la religiosa del resto de las familias políticas del régimen²⁹⁶. Esta amalgama, esencialmente excluyente porque definía no sólo lo aceptable por el poder y la sociedad que estaba construyendo, sino lo rechazable, era la que fue consiguiendo y consolidando lealtades políticas y sociales al régimen.

Esta consolidación de lealtades procedentes de diferentes grupos sociales se logró a través de las resignificaciones de las manifestaciones religiosas populares, a las que se fue añadiendo

²⁹¹ *Ibid.*

²⁹² *Ibid.* p. 236

²⁹³ *Ibid.* p. 14

²⁹⁴ Francisco JIMÉNEZ AGUILAR, “A Spanish Way of life. Consume y publicidad en la España de los cincuenta”, Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, (eds.) *Esta es la España de Franco. Los años cincuenta del franquismo (1951-1959)*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2020, p. 94

²⁹⁵ Sergio BLANCO FAJARDO, “Entre el taller y el hogar. Las emisiones radiofónicas femeninas durante los años cincuenta”, Miguel Ángel DEL ARCO BLANCO y Claudio HERNÁNDEZ BURGOS, (eds.) *Esta es la España de Franco. Los años cincuenta del franquismo (1951-1959)*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2020, p. 273

²⁹⁶ Zira BOX, *España, año cero. La construcción simbólica del franquismo*, Madrid, Alianza, p. 123

simbología castrense y fascistizadora²⁹⁷. Todo comportamiento personal o colectivo que no se atuviera a estos moldes nacionalcatólicos era rechazado e incluso perseguido. Es por ello por lo que las emisiones radiofónicas ejercieron un papel represor de primer orden, aunque no fuese directamente físico. De su estudio se pueden extraer conclusiones vinculadas a la legitimidad del sistema y sus formas, al grado de consenso social y cómo se manifiesta, a las formas de socialización popular y de elites, a la cultura política o a las formas de propaganda²⁹⁸. Los medios de comunicación, en un período en el que el aumento del consumo facilita el acceso a ellos a capas cada vez más amplias de la población, son un dispositivo represivo no violento toda vez que manipulan a las masas²⁹⁹.

Para el conocimiento del alcance de esta resignificación movilizadora de la población y generadora de lealtades es pertinente entrar en las emisoras de radio. Estas emisoras iban a reflejar, en sus alocuciones, esa nueva sociedad consumista, bienpensante y acomodada en la que las diferencias de género se asumían como un elemento natural. Las mujeres se representaban como las perfectas amas de casa y los hombres como seres humanos que encontraban su realización personal fuera del hogar, bien en el trabajo, en el deporte³⁰⁰ o en cualquier otra tarea de carácter extravertido³⁰¹. El objetivo esencial era la transmisión de los logros del régimen para su consolidación tras la recesión económica, el hambre y el estancamiento social que habían presidido la década anterior³⁰². Por ello, no aparecen noticias acerca del empobrecimiento de las poblaciones trabajadoras asentadas en los barrios periféricos en expansión, sino sólo del centro de la ciudad.

La represión franquista en el inicio de los procesos de consumo, de urbanización y de aplicación de dispositivos biopolíticos relacionados con la revolución pasiva se manifestó, además de a través de la legislación penal y civil y los cuerpos de Orden Público, mediante los medios de comunicación, la cultura, la formación de las elites y de las masas, etc.

Respecto a las emisiones radiofónicas, la Orden de 6 de octubre de 1939 iba a reforzar la censura que previamente se había institucionalizado mediante la Ley de Prensa de 1938 o la creación de la Agencia EFE en enero de 1939³⁰³. No obstante, dado que las españolas y los españoles accedían con dificultad a estas emisiones, su alcance fue más bien limitado.

Otras medidas como la Orden de 18 de abril de 1940, la Orden de 7 de marzo de 1941 o la Orden de la Delegación Nacional de Propaganda de 17 de septiembre de 1941 iban a caminar en este sentido, pero con escasa incidencia.

En los primeros años, la familia falangista y la familia nacionalcatólica se disputaron el control de estas emisiones. La primera creó, en 1942, una red radiofónica propia, la REDERA, que incluía a las emisoras relacionadas con Radio Nacional o con Falange. Pese a la pérdida de poder político, Falange controlaba el servicio de radiodifusión mediante la Vicesecretaría de Educación

²⁹⁷ César RINA SIMÓN, “Fascismo, nacionalcatolicismo y religiosidad popular. Combates por la significación de la dictadura. 1936-1940”, *Historia y Política*, Número 37, pp.241-266

²⁹⁸ Francisco SEVILLANO CALERO, *Propaganda y medios de comunicación en el franquismo (1936-1951)*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2003, p. 17

²⁹⁹ *Idem*, p. 22

³⁰⁰ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-17-de-agosto-de-1959>)

³⁰¹ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-6-de-julio-de-1959>)

³⁰² Juan GARCÍA PÉREZ, “Recesión económica y estancamiento social durante el primer franquismo. Una aproximación desde Extremadura”, Julián CHAVES PALACIOS, *Mecanismos de control social y político en el primer franquismo*, Madrid, Anthropos, 2019, p. 268

³⁰³ Francisco SEVILLANO CALERO, *Propaganda y...*, p. 61

Popular de la Secretaría General del Movimiento. La Orden de 23 de octubre de 1944 creó el Servicio de Radiodifusión de la Vicesecretaría de Educación Popular que aglutinó todas estas emisiones.

Tras la derrota del *Eje* en 1945 y la entrada de los *católicos* en el Gobierno, desaparecía la Secretaría General del Movimiento como Ministerio y la Vicesecretaría de Educación Popular pasó a integrarse en el Ministerio de Educación nacional, controlado entonces por los católicos. La censura en la radio se iba a atenuar, por cuestiones de imagen exterior, mediante la Orden de 23 de marzo de 1946 aunque sin que hubiera una nueva Ley de prensa.

A inicios de la nueva década, reaparece la Secretaría General del Movimiento como Ministerio en 1951 y se crea el Ministerio de Información y Turismo. En 1953, con una falange más domesticada y catolizada, se reconocieron las emisoras del Movimiento (REM) que fueron las que se popularizaron a nivel local.

Aunque la red local estuviese controlada por el Movimiento, era un falangismo muy domesticado y catolizado. Las noticias y mensajes radiados por Radio Elche iban a mostrar la resignificación no sólo de las manifestaciones religiosas, sino de Falange. Se trataba de una suerte de encuadramiento de las elites locales³⁰⁴ y de organización de manifestaciones deportivas y religiosas³⁰⁵.

5. Silueta de la ciudad de Elche. contenido del programa

Silueta de la ciudad de Elche fue un programa que se desarrolló a lo largo del régimen franquista, aunque hunde sus orígenes en la II República. De esta forma, como programa de *Radio Elche*, emisora fundada por José Garrigós Espina en 1934³⁰⁶, durante el Franquismo pasó a formar parte de las emisoras del Movimiento.

Esta emisora, situada en el centro burgués de la ciudad, durante la dictadura franquista supuso la extensión y expansión de los valores del régimen. No obstante, durante los años 40 su alcance fue muy limitado dadas las restricciones al consumo que sufrió la población española en general y la acción de la censura.

A finales de los cincuenta y principios de los años sesenta, Radio Elche promovió un programa de radio que informaba sobre la actualidad local³⁰⁷ y que tuvo cierta repercusión social. En las noticias radiadas se respira el ambiente optimista propio de sociedades en expansión, pero no muestra las condiciones de vida de las clases trabajadoras ubicadas en los márgenes del proceso de enriquecimiento.

Para una comprensión más cabal de los mecanismos de represión del régimen franquista es necesario el recurso a esta fuente de información que representa los valores del régimen franquista en un momento en el que el régimen empezó a diseñar y a poner en práctica su revolución pasiva. Las transcripciones de las alocuciones analizadas nos indican que, excepto una primera, que data de octubre de 1944, el resto abordan los últimos meses de la década de los cincuenta y los primeros años de la década siguiente. Es este el período en el que la legitimidad de ejercicio sustituye a la legitimidad de origen y se articulan los dispositivos a través de los cuales el régimen franquista acometió la *revolución pasiva*.

³⁰⁴ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-14-de-julio-de-1959>)

³⁰⁵ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-17-de-agosto-de-1959>)

³⁰⁶ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/biografia/garrigos-espino-jose>)

³⁰⁷ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-mensaje-de-fin-de-ano-del-alcalde-jose-ferrandez-cruz-31-de-diciembre-de-1959>)

Se muestra una imagen de la sociedad ilicitana en la que las clases acomodadas son las principales protagonistas de las noticias. Cuando las clases más depauperadas aparecen, lo hacen como receptoras de los favores y de la caridad desarrollada por las adineradas. Las alocuciones radiofónicas muestran un perfil de la ciudad optimista. Tanto las noticias vinculadas al crecimiento urbanístico de la misma³⁰⁸, como las relacionadas con niveles de consumo en permanente crecimiento, exponen los logros sociales y económicos del sistema político franquista. Era una forma de propaganda del régimen que ahonda en el concepto de *legitimidad de ejercicio* y de *revolución pasiva*.

Los valores y familias políticas del régimen aparecen por doquier. Dado que se trataba de una emisora del Movimiento, la presencia del Movimiento Nacional se percibe en 18 entradas. Pero también se perciben valores nacionalcatólicos relacionados con la tecnocracia.

A lo largo del año 1959, momento de implantación del Plan de Estabilización, José Luis Garrigós fue el encargado de redactar noticias diversas en las que las mujeres de la alta sociedad ilicitana aparecían relacionadas con el ámbito privado y como complemento de sus maridos. Sólo aparecían en público para las celebraciones religiosas o en relación con las actividades de caridad promovidas por las parroquias del centro de la urbe. Las mujeres de clases bajas aparecían como mujeres de servicio doméstico³⁰⁹. De la misma forma, publica noticias en relación con el bienestar de la ciudad y con las medidas que las autoridades políticas realizan para ello.

El ocio relacionado con el progreso del consumo aparece en las noticias relacionadas con la constitución del *Vespa Club Ilicitano*, club formado por la juventud de las familias adineradas de la ciudad, el 7 de julio de 1959³¹⁰. Estas noticias transmitían una sensación de bienestar y de modernización de la ciudad.

Asimismo, aparecen noticias relacionadas tanto con el club de fútbol local, el Elche C.F., como con la ampliación de la ciudad manifestada en la inauguración del nuevo estadio³¹¹. Otros valores relacionados con los dispositivos biopolíticos fueron los relacionados con los logros deportivos locales, como el ascenso del Elche C.F. a la I División, o la exaltación de la Educación Física como materia de estudio en los centros de enseñanza.

El poder utiliza el deporte de masas como forma de movilización de los sentimientos de la población y de incorporación a la identidad local de las elites sociales de los segmentos menos pudientes que procedían del entorno rural de los alrededores y de Castilla y Andalucía. Junto con la propaganda de los valores esenciales y del milagro económico, era una forma de conseguir la revolución pasiva.

Noticias vinculadas a otras formas de socialización y de resignificación del ocio eran las referencias a la fundación de la Peña Madridista, instrumento de centralización política y administrativa y de acentuación del carácter monárquico que ya se anticipaba en la Ley de Sucesión³¹². Esta institución, que prestaba sus locales para actividades culturales variopintas, sirvió para conectar los sentimientos locales con la capital, reforzando el sentido de unidad de España de acuerdo con los parámetros culturales nacionalcatólicos.

³⁰⁸ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-24-de-julio-de-1959>)

³⁰⁹ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-29-de-septiembre-de-1959>)

³¹⁰ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-7-de-julio-de-1959>)

³¹¹ *Ibid.*

³¹² Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-5-de-enero-de-1962>)

En cuanto al tratamiento de las diferencias de género, los hombres de las familias adineradas aparecían vinculados a noticias sobre instituciones de poder como el Frente de Juventudes, la Jefatura Local del Movimiento, actividades deportivas o la tutela de la moral por parte de la Iglesia. Son muy comunes las noticias sobre religiosos como Juan Cánovas Rico o Antonio Riquelme³¹³. Las mujeres simplemente aparecían como esposas de personalidades masculinas, relacionadas con tómbolas de caridad³¹⁴ o como propietarias de farmacias³¹⁵, todas ellas funciones asistenciales que se les presuponían como parte de su naturaleza cuidadora.

Respecto a la vigencia de valores nacionalcatólicos, ya fusionados con los falangistas a través de la institución del Ministerio de Información y Turismo con Gabriel Arias Salgado, se observa la preocupación por la falta de vocaciones religiosas ya por 1962³¹⁶. Era un síntoma del avance de la secularización frente al anticlericalismo que había caracterizado períodos anteriores y que el régimen había rechazado, pero ello no supuso el cuestionamiento del régimen sino una nueva forma de consolidación. El franquismo iba a intentar salvar los fundamentos ideológicos que lo sustentaban, aunque adaptándose a los nuevos tiempos. El ocio, el bienestar y la construcción de la sociedad de consumo iban a sustituir a los valores de renuncia que presidieron los años cuarenta. La utilización de estos nuevos valores, adaptados a la base ideológica fue uno de los instrumentos de legitimación del poder.

6. Conclusiones

Como conclusión, es necesario ahondar en nuevas formas de represión desarrolladas por un régimen caracterizado, precisamente, por la creación del *otro* como forma de legitimación política. La represión es un fenómeno multiforme que va más allá del exterminio físico directo, el encarcelamiento o la represión cultural y económica. La repetición de valores culturales es otro mecanismo represor, así como el silenciamiento de las referencias a las vidas de aquellos y aquellas que sufren de los procesos de modernización. La incidencia en los aspectos positivos de estos procesos, desarrollados desde los cincuenta en España, es una forma de olvido de la otra cara de la moneda y, por ello, su represión mediante “mecanismos del silencio”.

Por otra parte, para el abordaje de un período escasamente tratado por la Historiografía como etapa con entidad propia es pertinente utilizar conceptos articuladores como revolución pasiva, consenso, represión basada en mecanismos de silencio, dispositivos biopolíticos y legitimidad de origen y legitimidad de ejercicio. Ello facilita la comparación y el conocimiento. De esta forma, es necesario el acercamiento a las mentalidades y a la Memoria.

Como fuentes de las que es pertinente la extracción de información se proponen emisiones radiofónicas convenientemente transcritas y publicadas en Internet, por lo que son de fácil acceso. La información provista por dichas fuentes deja de ser una mera anécdota para adquirir un sentido histórico y para contribuir en la construcción del conocimiento. Aun asumiendo que este conocimiento nunca puede ser definitivo, el enriquecimiento que esta metodología y estas fuentes aportan a la disciplina de la Historia a través de la Memoria, es evidente. Por ello es pertinente su utilización a la luz de los conceptos proporcionados por la Historiografía, sobre todo desde la Historia Social, aunque desde una cierta flexibilidad metodológica y epistemológica.

³¹³ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-8-de-agosto-de-1959>)

³¹⁴ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-15-de-enero-de-1962>)

³¹⁵ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-24-de-enero-de-1962>)

³¹⁶ Recuperado de Internet (<http://www.elche.me/textos/radio-elche-silueta-de-la-ciudad-12-de-marzo-de-1962>)

Portes de la memòria.

Los deportados ampostinos en los campos nazis

Carme Maigí Canalda, Lluís Montull Martínez, docentes del Institut Ramon Berenguer IV de Amposta y personas coordinadoras del grupo impulsor de memoria histórica DEMD-Ebre

Resumen – Abstract

Portes de la memòria. Los deportados ampostinos en los campos nazis es el proyecto marco del grupo impulsor de memoria histórica DEMD-Ebre, cuyo pilotaje tiene lugar en el INS Ramon Berenguer de Amposta durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020. Consiste en la investigación de las vivencias de los 10 deportados ampostinos en los campos nazis y de dos exiliadas actuales. Una investigación que lleva a cabo el alumnado de las materias de 1º de bachillerato implicadas en el proyecto (sociología, historia del mundo, francés, filosofía, literatura universal, alemán, cultura audiovisual...). El objetivo no es sólo acercar al alumnado a las vivencias del pasado; también nos proponemos que, a través de este recuerdo activo, nuestro alumnado se interrogue críticamente por eventos análogos del presente. Las vías principales de investigación son las entrevistas a familiares y la investigación archivística. Esta investigación culmina en junio de 2021 con una exposición en el Museu de les Terres de l'Ebre de veinte paneles y con la colocación de las *Stolpersteine* diseñadas por el artista berlinés Gunter Demnig frente a las casas de los deportados ampostinos entre junio de 2021 y enero de 2022.

Palabras clave – Key words: Memoria histórica, deportación, mujeres refugiadas, investigación, red

1. Presentación

Lluís Montull y Carme Maigí, profesores de Filosofía i Lengua catalana, respectivamente, del instituto de secundaria INS Ramon Berenguer IV de Amposta, ciudad del sur de Catalunya, en el delta del río Ebre, presentamos el proyecto de memoria histórica que hemos trabajado con el alumnado de 1º de Bachillerato durante los cursos 2018-2019 y 2019-2020.

Su origen fue durante el curso 2013-2014, cuando empezamos a hablar a estudiantes de 4º de ESO del concepto de deportación y sobre la resistencia de las mujeres en los campos nazis a partir de las vivencias de Neus Català, última superviviente catalana del campo de Ravensbrück, fallecida el 2019. Para ello leen una parte de *Un cel de plom*, de Carme Martí, y nos damos cuenta que empatizan con el tema y que es necesario aprovecharlo.

El título, “*Portes de la memòria. Deportación de los republicanos ampostinos a los campos nazis*” no fue escogido al azar, sino que es una invitación, una propuesta al alumnado, para que sea él quien descubra estas personas, su entorno familiar, su manera de ser, sus miedos, sus objetivos... es decir, qué se esconde detrás de cada puerta. De esta manera, conociendo qué hay, conoceremos quienes somos.

Se trata de un proyecto de investigación de la memoria de vida de los diez ciudadanos republicanos de Amposta deportados al campo de Mauthausen y de dos exiliadas actuales.

2. Características generales del proyecto

- a. Dura dos cursos, el 2018-2019 y el 2019-2020. En cada curso se estudian cinco deportados republicanos y una exiliada actual a fin de incluir la visión de género.

Curso 2018-2019: Jacinto Forcadell Jornet, Lluís Cid i Mayos, Pedro Valero Navarro, Miguel Tomàs Castell y Marcelino Ortí Messeguer. Se estudia la memoria de vida de las hermanas Sahitoli, Blinera y Besarta, kosovares, exalumnas del instituto. Su familia llegó a Catalunya el año 1999.

Curso 2019-2020: Enrique Ferré Berenguer y su hijo, Enrique Ferré Duran, Ramon Jornet Jordà, Vicente Gil Cercós y Joaquín Tarín Martínez. Monina Puig, alumna nacida en un campo de refugiados saharauí.

- b. Se trata de un proyecto transversal que vincula diferentes asignaturas de 1º de Bachillerato: Sociología, Literatura universal, Historia, Lengua francesa, alemana, Cultura audiovisual, Diseño, Filosofía...
- c. Cada curso se inicia con una presentación del proyecto a los familiares de los deportados, y finaliza con una exposición de los resultados de la investigación (para ello es necesaria la colaboración del departamento de Visual y Plástica) y un viaje a Mauthausen (el segundo curso no tuvo lugar debido a la pandemia).
- d. El proyecto acaba con la exposición completa (de los dos cursos) abierta a toda la ciudadanía, un retorno a la comunidad; porqué de eso se trata, de un proyecto de ciudad, y con la instalación de las Stolpersteine (estos pequeños monumentos a la víctimas del nazismo creados por Gunter Demnig) delante de la última vivienda o desde el punto donde empezó el exilio.

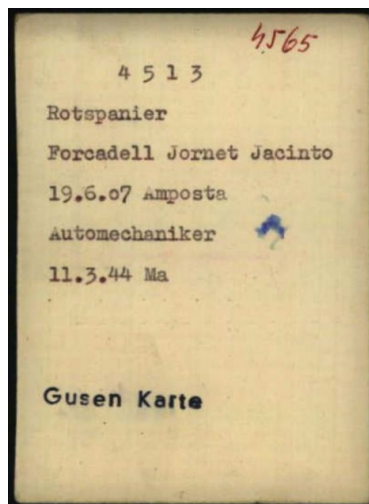


Imagen 1 Ficha del Campo de Gusen. Fuente: Arolsen Archives

3. Principales objetivos

- Fomentar un recuerdo activo que lleve al alumnado no solo a conocer un pasado que es patrimonio de la humanidad, sino a cuestionar el presente (por ejemplo, la tendencia a normalizar partidos políticos que defienden la intolerancia, el odio hacia las personas migrantes, o bien hacia las personas del colectivo LGTBI+).
- Construir una experiencia desde diferentes perspectivas de conocimiento que lleve al alumnado a afrontar nuevos retos en otras investigaciones y le aporte una conciencia más crítica de la realidad y de la sociedad que deberá intentar mejorar.

4. Metodología y organización

El procedimiento que define este proyecto es la **investigación**. Se trata de que el alumnado haga suyas las experiencias de los deportados y las exiliadas investigadas a partir de sus propias vivencias y con rigor científico. Las **vías metodológicas** más importantes para llevar a cabo esta investigación son:

- a. **las técnicas sociológicas de investigación cualitativa**, es decir aquellas que, siguiendo la tradición iniciada por **Max Weber**³¹⁷, buscan la comprensión de la acción social y no sólo su reducción a dato positivo. Lo que significa, también, que se trata de una metodología que incorpora elementos subjetivos como aspectos fundamentales para entender no sólo lo que investigamos, sino al mismo tiempo la experiencia de la propia investigación. Las técnicas de investigación **cualitativa** más presentes en la investigación son la entrevista con los familiares y la **historia de vida**. La primera resulta fundamental tanto de cara a plantear hipótesis respecto a las vivencias de los deportados; pero también porque pone la cuarta generación tras la deportación –nuestro alumnado– en contacto con la segunda –en algunos casos– o la tercera como las fuentes de la memoria y/o el olvido familiar. Es decir es un mecanismo de comunicación intergeneracional que supone una de las puertas de la memoria más relevantes de este proyecto con valor por sí mismo.

³¹⁷ William T. TUCKER: “Max Weber’s ‘Verstehen’”. The Sociological Quarterly, vol. 6, no. 2, 1965, pp. 157–65. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/4105245>.

Grup de recerca:	Data con fecció fitxa:	Número de fitxa:
Tipus de font d'informació: Oral/Documental:		
Origen: Document personal/ Arxiu oficial:		
Tipus testimoni: Directe o indirecte:		
Signatura o referència / Data i lloc d'entrevista		
Informació aconseguida:		

Tabla 2. Ficha de investigación

b. **la investigación archivística.** Como fuente principal de contrastación de las hipótesis. Aunque también se da énfasis a la reflexión crítica –a contrapelo- de los documentos archivísticos. Desde la presencia del oficio en las fichas de Mauthausen o la etiqueta de *Rotspanier* en las mismas hasta fórmulas estereotipadas en los certificados de nacimiento de la época en las que la madre ocupa un segundo plano y se le atribuye por defecto fórmulas como “dedicada a las ocupaciones propias de su sexo y domiciliada en el de su marido”.

En cuanto a la **organización** de esta investigación, si bien se tiene en cuenta el trabajo y la aportación individual, en este proyecto prima el **trabajo cooperativo**. Esta cooperación se lleva a cabo en grupos de 6 a 8 alumnos. Cada grupo investiga la **memoria de vida** de un deportado o exiliada de forma autónoma. Cada miembro del grupo ejerce **dos roles**. Uno fijo de cara a la dinámica de grupo (coordinación, contactos con familiares, revisión de textos ...) y uno para la investigación (entrevistas, investigación archivística...). Este último rol puede cambiar según el volumen y el tipo de trabajo que en cada momento se presente. Estos dos roles van relacionados.

5. Ejes y puertas de la investigación

El proyecto parte de **tres grandes ejes**, cada eje da lugar a una serie de preguntas que son las puertas que el alumnado debe traspasar con su investigación. Los ejes y preguntas son:

La memoria de la historia: se trata de contextualizar históricamente las vivencias de las personas investigadas para que adquieran su sentido pleno. Las preguntas, puertas, fundamentales de este eje son: *¿qué sucedió justo antes de la deportación?; ¿y durante?; ¿y justo después?; ¿qué significado adquiere la actualidad desde estos acontecimientos pasados?* Pregunta esta última fundamental porque entendemos *memoria* en el sentido benjaminiano de rememorar el pasado para cuestionar críticamente el presente³¹⁸.

La memoria de las personas: busca identificar el rostro de la deportación y del exilio. Por tanto, es el eje central de este proyecto. Las cuestiones básicas de este eje son: *¿cómo llegó a esta situación -es decir el exilio, los campos de internamiento franceses, CTE (Les Compagnies de Travailleurs Étrangers), Stalags...-?; ¿cómo la afrontó -Kommandos y subcampos-?; ¿cuáles fueron las consecuencias que sufrieron –represión- las familias?; ¿Cómo han sido recordadas sus vivencias?*

Finalmente, **el eje memoria del territorio** se refiere a los lugares de memoria y del olvido. Es decir, de acuerdo con **Pierre Nora**³¹⁹, los espacios donde la historia reflexiona sobre sí misma o donde se certifica su amnesia. Las puertas que se invita a abrir al alumnado son las siguientes:

³¹⁸ Walter BENJAMIN: *Sobre el concepto d'història*. Barcelona: Flâneur. 2019.

³¹⁹ Pierre NORA. *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Santiago: LOM Ediciones. 2009.

¿dónde sucedió?; ¿qué huellas ha dejado la memoria de estos acontecimientos?; ¿qué huellas podemos dejar nosotros? (Memoriales y Stolpersteine ...)?

6. Pasos de la investigación

Los 3 grandes estadios del proyecto, que coinciden temporalmente con los 3 trimestres, son:

a. **Iniciación a la investigación**, en la que se busca, de acuerdo con el concepto de **David Ausubel**, el **aprendizaje significativo**, es decir la interiorización de los conocimientos y técnicas necesarios para luego aplicarlos en la investigación. En esta introducción es básica la colaboración –con talleres y conferencias- de científicos y científicas sociales y archiveras y archiveros expertos en los diferentes aspectos de la investigación. Se realizan además diversos dossieres: metodologías, conceptos fundamentales de memoria histórica, literatura concentracionaria...

b. **Implementación de la investigación**. Que sigue a su vez los siguientes momentos:

1. El planteamiento de preguntas y la propuesta de hipótesis a partir de los ejes de la memoria presentados, la 1ª entrevista con familiares y unos pocos datos aportados por el profesorado.
2. Diseño del plan de investigación: Es decir establecer qué acciones, quién y cuándo se deben realizar para contrastar hipótesis.
3. Realización de la investigación, que puede dar lugar a la confirmación o refutación de las hipótesis; pero también al planteamiento de nuevas preguntas e hipótesis. Aquí es fundamental el trabajo archivístico tanto local, como nacional, estatal e internacional.

c. **Realización de la memoria y confección de materiales**. Consta de:

Redacción memoria de vida cuyo elemento central es el relato de vida estructurado en **antes** de la deportación, **durante** la deportación y **después** de la deportación de acuerdo con el esquema básico que usa en todas sus publicaciones **Yad Vashem**. Este relato incorpora las hipótesis confirmadas pero también una reflexión crítica a partir de éstas que tenga en cuenta por ejemplo las razones históricas, político-éticas o psicológicas del olvido y el recuerdo o si realmente son diferentes los exilios políticos y las migraciones económicas.

Confección de paneles: que aporten un retrato significativo de la persona

investigada y de su trayecto vital de cara a la exposición abierta a la ciudadanía. Los paneles están divididos verticalmente en el antes, durante y después de la deportación. También se añaden algunas vivencias destacadas. Horizontalmente en medio aparece el eje cronológico y el mapa del trayecto del deportado o exiliada.

Auto- y coevaluación y reflexión del proyecto: Son fundamentales para conocer hasta qué punto el alumnado adquiere una experiencia significativa tanto durante el proyecto, como al final del mismo para revisar su funcionamiento.

Presentación a las familias de los deportados y del alumnado: Clave para honrar a los familiares de las víctimas y agradecer su colaboración; pero también para llevar la reflexión sobre los traumas compartidos al núcleo familiar. La exposición final de los paneles obedece a esta idea de un proyecto en el que las *puertas* se abren en los dos sentidos.

Lluís Cid i Mayo, nascut a la vila de Gràcia el 1892. Exiliat el 1939. Deportat el el 13 d'agost de 1940 a Mauthausen. Assassinat el 7 de juliol de 1941 a Gusen.

PORTES DE LA MEMÒRIA

Lluís Cid

01 ABANS

Naix a la vila de Gràcia el 17 de gener de 1892 i als 27 anys es trasllada a Amposta amb tota la seva família. És mecànic i autodidacta. Junjament amb els seus germans, forma part d'ERIC, també és regidor. Aron dels Fets d'octubre del 34, és emprisonat al vaixell "Manuel Arnús". Marxa a l'exili sol. Ingressa als camps francesos d'Adge, Barcarès i Sant Cebrià. Forma part de la CTE 118. Defug l'oportunitat de marxar a Mèxic amb el seu germà Joan, per no allunyar-se més de la seva família. Abans d'anar a Mauthausen, és reclus a l'Stalag IKA (Ziegenhain).

LA FAMÍLIA

Lluís Cid és un home amb un vincle molt especial amb la seva família. Quan s'exilia, deixa la seva dona, Manuela Porres Culvi, de 36 anys, i els seus fills, Lluís de 14 i Manuel de 6. Intercanvia cartes amb ells sempre que pot, tant des dels camps d'internament francesos com des de l'Stalag. Hi explica que està molt bé, físicament i anímicament, i que molt aviat tornaran a estar tots junts a Amposta. La realitat, però, és que pateix a causa de les terribles condicions de vida i mor al cap de menys d'un any d'estar a Mauthausen.

02 DURANT

Després de la detenció per part de l'Stapo de Kassel, arriba el 13 d'agost de 1940 a Mauthausen amb el número 3741 en el tercer tren amb deportats republicans. Hi van un total de 91. Als documents del camp consta com a mecànic. El traslladen a Gusen el 17 de gener de 1941, amb el número 9126, segurament pel seu estat ja molt feble. Compta amb amics dins del camp, com l'Emili Burjassot, qui testifica que mor a la infermeria. Els documents del camp certifiquen que és assassinat al KZ Gusen el 7 de juliol de 1941 a les 16:00. Al Llibre dels morts consta com a causa "oficial" (no real) una infecció de ronyons (Pyelonephritis).

03 DESPRÉS

Fins a finals de 1945 la família no s'assabenta de la mort de Lluís Cid, a partir del testimoni d'ex-presoners, tot i que l'Estat franquista no l'oficialitza fins al 20 de maig de 1947. En el Consell de Guerra iniciat el 1938 se li imputa "mala conducta" pel seu càrrec de regidor en el moment d'escletjar el Moviment Nacional, però finalment s'arxiva la seva causa. El 14 de març de 1941 se li obre un Expedient Regional de responsabilitats polítiques, en el qual li intervenen tots els béns, fins i tot el domicili familiar a la Carretera de Santa Bàrbara, 18. El 1959 les autoritats alemanyes concedeixen a Manuela la pensió de viduitat.

MANUELA PORRES CULVI. NELA

Manuela és una dona que no es rendeix. Fins que no s'assabenta d'on, quan i per què el seu home mor, no descansa. Envia cartes als consolats nord-americà i britànic, al Comitè Internacional de la Creu Roja... en una època en què les dones ho tenen molt difícil, més si pertanyen a famílies represaliades, perquè això recorda la seva posició contrària al règim. Mentre Lluís es troba al camp, en unes situacions pèssimes, Manuela intenta sentir-se més a prop del seu marit i dorm al terra algunes nits. L'any 1939 expropien a la família la trilladora i altres màquines, anteriorment col·lectivitzades. També li confiscuen la casa. Després d'una llarga lluita, ella i la família recuperen el que és seu.

COMPROMÍS POLÍTIC

Lluita per les llibertats nacionals i socials de Catalunya. El 1934 és escollit regidor de l'Ajuntament per ERIC. Participa en la temptativa revolucionària del 6 d'octubre de 1934. El 14 d'abril de 1936 llegeix un text per reclamar la catalanització dels retols dels carrers de la ciutat i donar preferència al català a l'escola. Exerceix d'alcalde durant els primers moments de la sublevació franquista en substitució de Josep Vilalba. Quan Amposta cau en mans franquistes és sotmes en absència a un Consell de Guerra per "Auxilio a la rebelión", posteriorment, se li obre un "Expediente de Responsabilidades políticas" el 14 de març de 1941, pocs mesos abans de morir a Gusen. En aquests processos sumaríssims li imputen la relació amb el Comitè revolucionari que presidia el seu germà Joan i ser responsable dels actes "sandalicos" comesos durant la guerra; alhora, però, es reconeix que no consta la seva participació en cap acte delictiu.

Imagen 2. Panel del deportado Lluís Cid



7. Algunos instrumentos del proyecto

- **Hoja de preguntas e hipótesis**

Sin duda éste es uno de los instrumentos más determinantes. Todo el alumnado del proyecto que investiga un deportado comparte por completo –tal como se aprecia en la Tabla 1– la **primera columna** en la que aparecen primero desglosados el antes, el durante y el después de la memoria de la persona y, finalmente, la memoria del territorio. En el caso de la **segunda columna**, la que corresponde a las preguntas, una buena parte es compartida por todos los grupos; sin embargo también existen variaciones que el alumnado debe recoger como en el caso de los deportados que llegan a Mauthausen desde el campo de Angulema, en el llamado “tren de los 927”, sin pasar previamente por ningún campo de prisioneros de guerra (Stalag). Para responderlas, para abrir o cerrar las puertas que estas preguntas presentan, el alumnado debe plantear unas primeras hipótesis ayudándose de las entrevistas iniciales con los familiares y los pocos datos que les han sido transmitidos al comienzo del proyecto. La investigación consistirá en corroborar, refutar o ampliar estas hipótesis apoyándose principalmente en la investigación archivística. Las columnas en las que el alumnado refleja las hipótesis, su contrastación y las fuentes empleadas son la **tercera** y la **cuarta**.

Es importante que el alumnado incorpore a las hipótesis alguna vivencia que singularice al deportado o exiliada. Este elemento se detecta especialmente en las entrevistas, donde a veces se destacan cuestiones que desde fuera pueden parecer poco relevantes, frente a la intensidad de los sufrimientos que vivieron o todavía sufren, pero que dan el rasgo diferenciador de la persona.

- **Fichas de investigación**

Se trata de recoger los datos más significativos de cada acción que se efectúa para contrastar las hipótesis, es decir entrevistas, consulta de fuentes secundarias y búsqueda archivística de fuentes primarias. En la ficha de investigación el alumnado indica tanto la fecha de la investigación, como el tipo de testimonio, si se trata de una entrevista, o el archivo y la firma, si desea consignar un hallazgo archivístico.

- **Fichas de auto- y coevaluación**

En las que el alumnado consigna las tareas realizadas y valora el trabajo del grupo y la aportación individual. A lo largo del curso el alumnado realiza cuatro actas de coevaluación en las que cada participante es evaluado por las tareas que ha llevado a cabo y el grupo se autoevalúa por su actividad conjunta. Al final del proyecto el alumnado responde a un test en el que valora los distintos aspectos del proyecto y su funcionamiento. Se parte del concepto de la pedagoga **Neus Sanmartí**³²⁰ de la evaluación como un elemento más del proceso de aprendizaje.

8. Un proyecto transferible

Este proyecto de investigación nace, además, con la voluntad de ser transferible a otros centros educativos, temáticas y perspectivas académicas.

Para alcanzar esta transferencia: hemos diseñado primero la web <https://sites.google.com/xtec.cat/portes-de-la-memoria/inici> que explica nuestro proyecto educativo.

³²⁰ Neus SANMARTÍ: Avaluar per aprendre. Direcció general de l'Educació bàsica i el batxillerat. Novembre de 2010. Recuperado de Internet (https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf)

EIXOS	PREGUNTES	HIPÒTESIS	HIPÒTESIS CONTRASTADES I COM
Com va arribar a viure aquesta situació?	Fins a exili	Va nèixer a Barcelona el 17 de gener de 1892. Va arribar a França des de Barcelona en diversos mitjans de transport (?), en x dies (?), per evitar repressió franquista pel seu compromís polític i va passar la frontera a finals de gener (?) sol.	
	Camps de refugiats francesos		
	Stalag / Oflag		
	Relacions amb família		
	Compromís polític		
	Altres		
	Via d'ingrés a Mauthausen		
Com la va afrontar?	Data entrada i sortida		
	Kommandos /Subcamps		
	Relacions dins i fora		
	Malalties		
	Circumstàncies alliberament / mort		
	Altres		
Quines foren les conseqüències? (no va sobreviure / sí va sobreviure)	Comunicació de la mort a família / Trajecte tornada		
	Repercussió psicològica / Estat de salut i mort posterior		
	Com es va mantenir la seva memòria / Quan en va parlar, com, amb qui		
	Relacions amb altres familiars de deportats / Relacions amb altres deportats		
	Repercussions socials i repressió política / Repercussions socials i repressió política		
	Reconeixement per part govern alemany i/o francès i indemnització		
	Altres		
Memòria del territori (canvis abans, durant i després)	Lloc de naixement i/o Amposta		
	Camp de refugiats francès		
	Stalag (Oflag)		
	Camp i subcamps de concentració		
	França		
	Amposta/Lloc de tornada		
	Altres		

Tabla 1 de modelo de hoja de preguntas e hipótesis

Igualmente, desde el curso 2018, inicia su andadura el grupo impulsor de memoria histórica DEMD-Ebre, que abarca diferentes centros de Les Terres de l'Ebre, con el fin de trabajar la memoria histórica, centrándonos sobre todo en las personas protagonistas de la Batalla de l'Ebre –la más larga y una de las más sangrientas de la Guerra civil española- y los 202 deportados de las comarcas del Ebre en campos de concentración nazis. El grupo sirve, por un lado, para poner

en contacto docentes que en gran parte ya trabajaban esta temática, pero de forma aislada; y, por otro, para proveernos de herramientas –como la misma web- métodos y formaciones para mejorar este trabajo. Este grupo está incardinado en el grupo DEMD principal –que surge de la colaboración del Departamento de educación catalán y del Memorial democràtic- y colabora con otros subgrupos como el nuestro de otras regiones catalanas.

Finalmente, desde el curso 2020-2021, se suma al inicial sobre la deportación un nuevo proyecto de investigación pensado tanto para 1º de bachillerato como para 4º de ESO. Su nombre es *Portes de la memoria. La sanidad en la Batalla de l'Ebre*. Está pensado para el conocimiento, la visita y la reflexión en torno a la Sanidad en la Batalla de l'Ebre y todos sus protagonistas, lugares y valores. Su realización es fruto de la colaboración entre DEMD-Ebre y Comebe (Consorci Memorial dels Espais de la Batalla de l'Ebre) y, por tanto, desde el inicio se plantea de forma transversal y en red. Se concreta en un dossier que se puede obtener desde la portada de la web del grupo <https://sites.google.com/xtec.cat/portes-de-la-memoria/inici>.

9. Viaje a Mauthausen y exposición

Una de las actividades que cierra la experiencia de la investigación durante el primer año del proyecto es el **viaje a Mauthausen**, del 3 al 6 de mayo de 2019, para asistir a los actos organizados por Amical de Mauthausen i la Xarxa Mai més (el segundo año, la experiencia es cancelada por la pandemia).

Se visita el castillo de Hartheim y su memorial, la estación de Mauthausen, el memorial cercano a la casa de Anna Pointner, el KZ Ebensee y los túneles, el KZ Gusen, el KZ Mauthausen. El día 5, fecha que conmemora su liberación en 1945, asistimos y participamos en actos internacionales organizados por el comité Internacional de Mauthausen, especialmente en el monumento republicano y francés.

Hay que mencionar el intercambio de ideas, las dudas y las reflexiones del alumnado durante las reuniones después de la cena, momentos inolvidables que canalizan emociones.

La otra, es el diseño de la exposición como elemento fundamental del proyecto para la difusión y la comunicación con la ciudadanía; son las primera puertas que proponemos abrir al alumnado. Por este motivo es crucial una exposición que sirva para compartir los resultados de la investigación en la memoria colectiva y el reconocimiento que honore los deportados con la instalación de las *Stolpersteine*.

La exposición “Portes de la memòria. Deportació dels republicans ampostins als camps de concentració nazis” se inaugura en el vestíbulo del Museu Terres de l'Ebre el día 11 de junio de 2021. Consta de 20 plafones, en *roll-up*, de 200x100 cm. y una vitrina de objetos, entre los cuales la primera edición de *K.L. Reich*, obra de referencia de la literatura concentracionaria catalana, escrita por el deportado Joaquim Amat-Piniella. Entre ellos, 12 están dedicados a las personas investigadas por el alumnado (10, con las biografías de los deportados republicanos ampostinos y 2 dedicados a los exilios actuales) y los restantes son explicativos, de introducción y también de conclusión.

Una vez concluida, la exposición inicia itinerancia por centros educativos i bibliotecas que la soliciten.

10. Un proyecto en red

Uno de los aspectos básicos del proyecto es el trabajo en red. El título *Portes* se refiere también al hecho que la investigación tenga lugar abriendo las puertas del aula hacia dentro y también

hacia fuera. Aquí hay que destacar tanto personas expertas, familiares, entidades memorialísticas como Comebe, administraciones como ayuntamientos, Departament d'Educació, Departament de Justícia y, especialmente, archivos.

Algunos de estos son: Arxiu Comarcal del Montsià, Arxiu Municipal d'Amposta, Arxiu Nacional de Catalunya, Arxiu històric de Tarragona, Museu d'Història de Catalunya, Amical de Mauthausen i altres camps, Portal de Archivos Españoles (PARES), Archivo tribunal militar de Barcelona, Ministère de la défense. Service historique de la défense. Division des archives des victimes des conflits contemporains (DAVCC), Arolsen Archives, Office français de protection des réfugiés et apatrides, Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca y Archivos departamentales de los Pirineos Orientales.

Bibliografía del proyecto

Literatura:

Amat-Piniella, J. (2001). *K.L. Reich*. Barcelona: Edicions 62

Català, N. (2015). *De la resistència i la deportació. 50 testimonis de dones espanyoles*. Barcelona: Memorial democràtic

London, L. (1997). *La madeja del tiempo. Memoria de la resistencia*. Madrid: Ediciones del oriente y del mediterraneo

Llop, R. (2012). *Contes negres vora el Danubi*. Emigdi Subirats (ed.). Barcelona: A Contra Vent Editors

Martí, C. (2013). *Un cel de plom*. Barcelona: Ara llibres

Núñez, M. (2005). *El carretó dels gossos: una catalana a Ravensbrück*. Barcelona: Edicions 62

Semprún, J. (2014) *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets editores

Novela gráfica:

Hernández, C.; Ensis, I. (2017). *Deportado 4443*. Barcelona: Ediciones B

Spiegelman, A. (2009). *Maus*. Madrid: Mondadori

Tardi, J. (2013). *Jo, René Tardi. Presoner de guerra a l'Stalags II B*. Barcelona: Editorial Fanbooks

Ensayo:

Adorno, T. W. (2006). "L'educació després d'Auschwitz". *L'Espill*. Núm. 24

Arendt, H. (2017). *Eichmann en Jerusalem. La banalidad del mal*. Barcelona: Debolsillo

Armengou, M.; Belis, R. (2005). *El comboi dels 927*. Barcelona: Rosa dels Vents

Bauman, Z. (2010). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Ediciones Sequitur

Belenguer, E. (2007). *Neus Català: memòria i lluita*. Barcelona: Debarris

Beltran Reverter, J. B. "Els ebrenca deportats". *La veu de l'Ebre*. 8 de maig de 2015.

- Benjamin, W. (2019). *Sobre el concepto d'història*. Barcelona: Flâneur. 2019.
- Bermejo, B. (2002). *Francesc Boix, el fotògraf de Mauthausen*. Barcelona: La Magrana
- Bermejo, B.; Checa, S. (2006). *Libro memorial: españoles deportados a los campos nazis 1940-1945*. Madrid: Ministerio de Cultura
- Ferré, T.; Guerrero, M. (2009). *The concentration camp of Bram*. Barcelona: Actar
- Halbwachs, M. (2013). *La memoria colectiva*. Madrid: Miño y Dávila
- Hernández, C. (2019). *Los campos de concentración de Franco: Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*. Barcelona: Ediciones B
- Hernández, C. (2015) *Los últimos españoles de Mauthausen*. Barcelona: Ediciones B
- Hirsch, M. (2015). *La generación de la posmemoria. Escritura y cultura visual después del Holocausto*. Madrid: Editorial Carpe Noctem
- Itarte, F. (1994). “Deportats de la comarca del Montsià als camps nazis”. *Rails: Revista del Centre d'Estudis d'Ulldecona*. Núm. 3
- Mate, R. (2003). *Por los campos de exterminio*. Barcelona: Antrophos, 2003.
- Nora, P. (2009). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Santiago: LOM Ediciones
- Pagès, J.; Casas, M. (2005). *Republicans i republicanas als camps de concentració nazis Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona
- Ricoeur, P. (2019). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta
- Roig, M. (2001): *La lluita contra l'oblit. Escrits sobre la deportació*. Barcelona: Amical de Mauthausen
- Roig, M. (2017). *Catalans als camps nazis*. Barcelona: Grup 62.
- Ruiz, P. (2007) “Los discursos de la memoria histórica en España”. *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*. Número 7 <http://hispanianova.rediris.es>
- Simó, M. (2018) *La memòria de l'holocaust a l'estat espanyol. Des d'una perspectiva sociològica i una perspectiva històrica*
- Todorov, T. (2008) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós
- Toran, R. (2005). *Els camps de concentració Nazis. Paraules contra l'oblit*. Barcelona: Edicions 62
- Torner, C. (2002). *Shoah. Una pedagogia de la memoria*. Barcelona: Proa.
- Traverso, E. (2006). *Els usos del passat. Història, memòria, política*. València: Universitat de València
- Vinyes, R. (dir.) (2018). *Diccionario de la memoria colectiva*. Barcelona: Editorial Gedisa

Cine:

El comboi dels 927, de Montserrat Armengou i Ricard Belis (2004)

El hijo de Saul, de László Nemes (2015)

La profesora d'història, de Marie-Castille Mention-Schaar (2015)

Napola, de Dennis Gansel (2004)

Nit i Boira, de Alain Resnais (1955)

Ravensbrück, l'infern de les dones, de Montserrat Armengou (2007)

Shoah, de Claude Lanzman (1985)

Valor didáctico de la memoria: un estudio en el IES Al- Iscar

Susana Vidigal Alfaya, Miguel Ángel Ballesteros Moscosio

Resumen – Abstract

En el presente trabajo se muestra la valoración del valor didáctico que a la memoria histórica se le concede, así como los conocimientos que los propios docentes del Centro de Educación Secundaria Al-Iscar, un centro de una localidad sevillana, dicen tener de ella. Para el abordaje de esta experiencia se prestó especial atención a cómo los libros de texto reflejan el momento histórico de la Guerra Civil y Dictadura Franquista en los distintos niveles de Secundaria y Bachillerato. Los resultados muestran cómo el conocimiento adquirido por los docentes suele ser basado en el autoaprendizaje, lo cual hace que enfrentarse a la temática en las aulas les produzca cierta inseguridad, a lo que se suma la falta de información en los libros de texto y el desconocimiento de otros materiales con los que trabajar. Además, existe aún cierta tendencia a considerar esta temática como algo político, nada más alejado a nuestra realidad. Por ello, se propuso una nueva herramienta metodológica: la historia oral a través de los vecinos de la localidad o localidades cercanas, igualmente, se llevó a cabo una propuesta para el abordaje de manera transversal de la memoria histórica, de tal forma que esta pudiera ser tratada en diferentes asignaturas sin abandonar la historia oral como fuente complementaria de información.

Palabras clave – Key words: Memoria Colectiva, Historia Oral, Valores Morales, Historia Democrática, Memoria Histórica.

Introducción

A sabiendas de que el tratamiento de la memoria histórica no está exento de controversia, no podemos obviar su gran interés como herramienta educativa en el desarrollo de la conciencia crítica, la formación en valores y el análisis de los acontecimientos actuales, para evitar así repetir los errores de un pasado no tan lejano. La motivación que nos llevó a desarrollar el presente proyecto radica en la consideración de la importancia que tiene la educación en valores en la formación integral de la ciudadanía. Concretamente, se busca educar en la tolerancia y el respeto a la vida a partir del conocimiento de la memoria histórica. Nuestra aproximación a la temática no parte de consideraciones políticas ni ideológicas, sino éticas y morales, que han de estar presentes en toda propuesta educativa en una sociedad democrática. En este sentido, nos interesaba conocer cómo es impartida esta temática en las aulas y en qué medida. Para ello, era necesario determinar los conocimientos teóricos y didácticos que sobre la temática poseen los docentes, así como los recursos empleados (conocidos por los profesionales y los proporcionados por el propio centro educativo), y las actitudes que sobre el tema presenta el profesorado. Todos estos elementos inciden de manera directa en el modo en el que se presenta a los jóvenes la temática y condiciona la manera en la que ellos la reciben. Consideramos que el tratamiento de esta temática pasa necesariamente por la consideración de los valores democráticos y desde el reconocimiento de la importancia que adquieren estos temas en el desarrollo de la madurez y el espíritu crítico. Es esencial que cada uno de nosotros juzgue por sí mismo la historia, pero desde un conocimiento amplio del hecho histórico y sus consecuencias e implicaciones personales y sociales.

Fundamentación teórica

La memoria colectiva es un concepto que se entiende atendiendo a las relaciones personales y las vivencias individuales. Si bien la historia se concibe como una lista de hechos que tuvieron lugar, la memoria colectiva da voz a quienes los vivieron. De este modo, “la memoria de una sociedad se extiende hasta donde ella puede, es decir, hasta donde alcanza la memoria de los grupos de que está compuesta”³²¹. La historia que hoy conocemos se ha recompuesto según la memoria de quienes vivieron y contaron lo ocurrido, y solo conociendo, comprendiendo y escuchando seremos capaces de dar sentido y forma a los acontecimientos históricos que estudiamos a lo largo de nuestra vida. Solo la comprensión profunda de un acontecimiento histórico permite el avance de nuestra capacidad de aprender de aquel acontecimiento”³²².

El trabajo sobre la temática memorialista en los centros educativos andaluces es una realidad desde la promulgación de la Ley 2/2017 de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía³²³, en la que se recalca el derecho de todos los andaluces a ser informados y conocer los hechos acontecidos durante el periodo de la Guerra Civil y la dictadura Franquista. Así, desde 2018, la

³²¹ Maurice HALBWACHS: “Memoria colectiva y memoria histórica”. REIS, (1968), p. 215.

³²² Carmen MOLINERO: ¿Memoria de la represión o memoria del Franquismo?. En Santos JULIÁ (coord.): Memoria de la Guerra y del franquismo. Madrid, Taurus, 2006, p. 246.

³²³ Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. Publicado en BOJA. N°63 del 3 de abril.

Junta de Andalucía ha proporcionado instrucciones a todos los centros educativos andaluces, sobre la necesidad de llevar a cabo actividades planificadas para el 14 de junio, día de recuerdo y homenaje a las víctimas del golpe militar y la dictadura franquista. Sin embargo, más allá de ella no existen indicaciones sobre el trabajo en esta temática, lo que nos lleva a pensar sobre la posible ineficiencia de las políticas para el aprendizaje de esta temática. Con el borrador de la nueva ley se hace más que evidente el desconecto de muchos docentes sobre este ámbito, como Díez y Alonso³²⁴ escriben, la Memoria Democrática aparece como “reconocimiento, reparación y dignificación a las víctimas de la violencia”, utilizando el término violencia de forma genérica, pudiéndose incluir en él víctimas de la dictadura franquista, a las víctimas del terrorismo o de la violencia de género. Además, en el actual borrador del Real Decreto de Educación Secundaria Obligatoria se obvia la memoria histórica democrática de la nueva Educación Secundaria Obligatoria pues solo aparece de manera explícita el término “Holocausto judío”, y nada de la lucha legal, democrática y antifascista desarrollada por los fieles al estatus quo republicano. El descontento en este caso está asegurado.

Si analizamos los contenidos impartidos en los centros de educación secundaria en historia rápidamente caemos en la cuenta de los contenidos generalistas, alejados y distorsionados de la realidad de los estudiantes y muchas veces, por ende, casi insignificantes para ellos³²⁵. Por este motivo, la presencia de contenido local y cercano al alumnado puede ayudarlos a conseguir una visión contextualizada a la realidad de los estudiantes, permitiéndoles así preguntar, investigar, conocer y, sobre todo, interesarse en algo que no percibirán como ajeno. Además, no podemos olvidar que los contenidos ofrecidos en las aulas tienen intenciones sociales y no dejan de presentar cierto contenido ideológico como nos sugiere Santisteban³²⁶. Es decir, la ley responde a criterios establecidos que tratan de servir para alcanzar unos objetivos mayores, pero esto no excluye de la capacidad de los docentes para recordarlo en las aulas y para trabajar con el alumnado en el desarrollo de visiones críticas que les permitan adquirir cierta conciencia histórica. Como señala Fernández³²⁷ la memoria histórica no ha sido trabajada en las aulas, al menos hasta hace no mucho desde una perspectiva institucional, “más bien se ha convertido en apuesta personal de maestros que han desarrollado los contenidos de la Guerra Civil Española y el Franquismo desde enfoques innovadores”. Esto nos puede hacer pensar en la posibilidad de bien que el tema sea enjuiciado por ideologías o pensamientos políticos dominantes por parte del docente y se traslade una visión sesgada de lo ocurrido, o bien, que se trabaje desde una perspectiva didáctica de los valores, el respeto a los Derechos Humanos y la defensa del derecho a la vida. Dentro de esta segunda opción cabe también el estudio histórico, por supuesto, pues es materia curricular, pero puede afrontarse lejos de libros de texto o de manera complementaria a ellos: lecturas de biografías, películas, estudios de casos, trabajos de investigación... Despertando el interés y la curiosidad por la temática, así como el espíritu crítico de nuestros estudiantes.

Llegados a este punto queremos destacar la importancia y valor de la historia oral como herramienta educativa, pues es una metodología que acerca al estudiantado a la historia local, a sus mayores.

³²⁴ Díez, Enrique Javier DIEZ e Isabel ALONSO, El País 4 de diciembre de 2021. La memoria histórica, ausente en el nuevo currículo escolar: otra anomalía democrática española.

³²⁵ Sebastián PLÁ: ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. Perfiles educativos, 33, (2011) 138-154.

³²⁶ Antoni SANSISTEBAN: La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Universidad de Extremadura. Cáceres, 2015.

³²⁷ Marcos FERNÁNDEZ: Pensamiento crítico y memoria histórica: propuesta para el currículum de la comunidad foral de navarra. Trabajo fin de grado. Facultad de educación de Soria, 2017, p. 22.

Pérez³²⁸ enfatiza la importancia de las historias de vida dentro de las técnicas cualitativas, equiparándola a la revisión de archivos históricos o documentos. De este modo, pone en valor el uso de las técnicas orales en el estudio de la historia. Sarriá³²⁹ nos recuerda que llevar a cabo trabajos basados en la historia oral es más sencillo en aquellas zonas rurales, pues las estructuras sociales suelen constar de mayores relaciones familiares y generacionales, además, resulta menos dificultoso establecer contactos y poder desplazar al protagonista al centro para que cuente de primera mano su experiencia que muchas veces en las ciudades son casi inexistentes. Sebastiá-Alcáraz y Tonda-Monllor³³⁰ añaden que la historia oral es una nueva dimensión de la historia, pues no es la historia de los hechos que en Historia nos enseñan, ni la historia que cuenta un profesional de esta, sino que se trata de experiencias vividas que acaban siendo alteradas por, entre otras cosas, el devenir social al que las personas han estado expuestas a lo largo de los años, además de por la subjetividad de los que participan directa o indirectamente en los hechos que se cuentan. Como indican Rodríguez, Luque y Navas³³¹ (2014), la historia oral no solo permite conocer los sucesos acontecidos a lo largo del tiempo, sino que posibilita que las personas cuenten sus experiencias y vivencias, dando significado a nuestra historia y a su propia vida. Es una manera de contextualizar las vivencias de los propios protagonistas. Así, las historias de vida facilitan en el estudiante una actitud activa a partir de la cual adquirir conocimientos, capacidades y destrezas de manera autónoma.

Existen otros materiales ya creados por centros educativos, ayuntamientos y asociaciones que se encuentran en abierto y a los que queremos dar difusión por su buen hacer e interés. USTEA Enseñanza³³², propone varias guías didácticas desde dónde se ofrecen materiales para trabajar la memoria a niveles histórico y conceptual desde la Segunda Guerra Mundial, la visión de género o las Brigadas Internacionales entre otros muchos temas. De la misma manera, Díez Gutiérrez³³³ (2013), profesor de la Universidad de León, en colaboración con la Memoria Histórica de León propone otros documentos con los que trabajar. Encontramos también el trabajo de un IES que conseguía alzarse con el premio Joaquín Guichot, otorgado por la Junta de Andalucía, con su trabajo “La Guerra rompió mi vida”, trabajo elaborado a partir de casos concretos de la localidad y en los cuales los estudiantes trabajaron a modo de investigadores. En él se abordan temáticas tales como el tiempo libre, el trabajo, la ropa del momento o temas más duros como las torturas que relatan los mayores.

La forma y formato en el que se presentan los documentos cobran especial importancia. En los documentos nombrados se trabaja desde la reflexión y el trabajo en equipo y parejas lo que permite a los docentes que lo deseen ir más allá del contenido y pasar al plano de los valores y ética en el que nosotros nos centramos ya que promueve un comienzo en el trabajo de valores y pensamiento crítico, pues no solo llevamos a cabo actividades de reflexión, sino que comenzamos a valorar las ideas de otros, les damos importancia a las personas que nos rodean.

³²⁸ Jose Antonio PÉREZ: “Unas notas sobre las historias de vida. una herramienta necesaria para el estudio de la historia contemporánea de Extremadura”. Revista Extremeña de Ciencias Sociales "ALMENARA",9, 2017, pp. 29-37.

³²⁹ Carlos SARRIÁ: “Un archivo de historia oral como herramienta didáctica”. *Hekademos Revista Digital*, 1, 2008. pp. 5-22.

³³⁰ Rafael SEBASTIÁ-ALCARAZ y Eva María TONDA-MONLLOR: “Geoinformación para la memoria democrática”. *Cuadernos Geográficos*, 59(2), 2020, pp. 129-148.

³³¹ Antonio Manuel RODRÍGUEZ GARCÍA, Rosa María LUQUE PÉREZ y Ana María NAVAS SÁNCHEZ: “Usos y beneficios de la historia oral”. *Reidocrea*, 3,2014, pp. 193-200.

³³² USTEA Enseñanza: La Memoria Histórica en los centros educativos andaluces, 2019. Recuperado de: <http://ustea.es/new/la-memoria-historica-en-los-centros-educativosandaluces/>

³³³ Enrique Javier DÍEZ: “La memoria histórica en los libros de texto escolares”. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*,27,2013, pp. 23-41.

No debemos olvidar que los materiales y el enfoque con el que se elaboran suele venir un tanto sesgado pues al fin y al cabo la educación tiene cierta influencia política pudiendo variar el enfoque de la misma varía según quiénes se encuentren en el poder, las editoriales a las que se acuda o incluso, a veces, el propio docente que imparte la asignatura. Todos tenemos una ideología a la que seguimos y en la que creemos, y es difícil que ésta no influya en nuestro modo de entender y ver el mundo. Es por ello que nuestro interés vaya más allá del conocimiento histórico, necesario por supuesto, y llegue hasta los valores, la ética y moral que podemos aprender de nuestro pasado y trasladarlo a nuestro presente y futuro. Así, tanto materiales como docentes son importantes para el buen desarrollo de un tema tan controvertido y necesario a la vez como es el que nos ocupa. Es por ello que como indican Sebastiá y Tonda (2020) “La memoria democrática es un contenido histórico, de naturaleza transversal. Por esta razón, el docente debe disponer de un bagaje conceptual básico, así como del dominio de procedimientos específicos; y esto es lo que aporta la ciencia de referencia”.

Debido a esto, consideramos esencial conocer las opiniones que los docentes tienen acerca de este tema, cómo lo tratan, en caso de hacerlo, mediante qué materiales, etc. Está en la mano de ellos ofrecer el conocimiento limitado de la historia o traspasar las barreras de las que hablábamos anteriormente.

La enseñanza de la memoria no es más que otro de los frentes abiertos que aún tiene la docencia y la sociedad. Un frente del que podemos aprender mucho y del que están tomando partido centros educativos, asociaciones o ayuntamientos que han decidido apostar por el conocimiento de la historia con una visión holística, por los Derechos Humanos, por educar en valores y, al fin y al cabo, por revalorizar el derecho a la vida que tan poco se tuvo en cuenta años atrás.

Metodología

Para llevar a cabo este proyecto nos preguntamos sobre cuál era el tratamiento didáctico de la Memoria Histórica en el centro IES Al-Iscar desde la perspectiva de su profesorado.

Para ello se realizó estudio híbrido en el que se combinaron metodología cualitativa y cuantitativa. Se llevó a cabo una revisión de los libros de texto de las asignaturas de Historia, Ciudadanía, Valores éticos y Filosofía de los diversos niveles. Además, se empleó un cuestionario creado *ad-hoc* para conocer las percepciones de los docentes sobre memoria, haciendo diferenciación en tres grandes ámbitos:

- a. Conocimiento y formación sobre Memoria Histórica. Incluye 9 afirmaciones relacionadas con el conocimiento de la temática y la forma de obtenerlo
- b. Actitudes hacia la Memoria Histórica. 19 afirmaciones sobre las creencias y opiniones que los docentes presentan acerca de la temática con relación a su importancia, relación con la educación y el alumnado
- c. En la práctica. 11 afirmaciones sobre cómo en el centro objeto de nuestro estudio se aborda la temática.
- d. Pregunta abierta en la que se pretende, el docente haga una reflexión sobre la(s) lección(es) más importante(s) que pueden extraer de la enseñanza desde la memoria.

Por su parte, el análisis documental se ha llevado a cabo de manera muy descriptiva fijándonos en el modo en el que se presenta la información, agrupación de la misma y tipo de actividades ofrecidas.

El análisis de los datos se realizó empleando distintos recursos informáticos atendiendo al tipo de datos recogidos. Así, para los de tipo cuantitativo se empleó el SPSS V.25, aplicando estudios

descriptivos y correlacionales, mientras que para los de tipo cualitativo se realizó un análisis de contenido atendiendo a categorías y códigos, empleando para ello el programa NVivo.

El motivo de emplear un estudio de tipo descriptivo se debió a nuestro interés por conocer la opinión de los docentes del centro acerca del tema en cuestión. Para ello, se calcularon los estadísticos descriptivos de media y desviación típica de cada uno de los ítems, así como tablas de frecuencias y gráficos de barras para una presentación más visual de los datos

De la misma manera al llevar a cabo estudios relaciones se pretendía conocer si existe alguna relación que merezca la pena resaltar entre el sexo o ciclo en el que el docente imparte clase y cada una de las afirmaciones que se le han ofrecido en el cuestionario. Para ello, y al tratarse de variables de carácter ordinal (los valores de los ítems) y variables nominales en el caso del sexo y el ciclo, utilizamos el coeficiente de contingencia para poder expresar la relación existente o no, entre estos datos.

En el caso de la elaboración de categorías, éstas se han creado a partir de las respuestas de los propios docentes y de la revisión bibliográfica previa que se ha llevado a cabo para la justificación de este trabajo.

Para el análisis de la pregunta abierta del cuestionario las categorías seleccionadas fueron:

- Aprendizaje. Aludimos en esta categoría a aquellos contenidos referidos a aprendizajes realizados a partir del ejercicio del “deber de la memoria”, tal y como lo presenta Reyes Mate³³⁴¹⁴ (2016). No podemos dejar a un lado nuestro pasado si queremos comprender nuestro presente y avanzar en el presente. Dentro de la misma queríamos distinguir dos tipos de aprendizajes:
- Aprendizaje personal. Hacemos en este caso referencia a consideraciones personales en relación a cómo el conocimiento de la memoria democrática conlleva cambios en las opiniones, actitudes y valores de la ciudadanía. Nos referimos a lo que conocen sobre el tema, lo que no, por qué no lo conocen y cómo su aprendizaje personal acaba por ayudar a otros.
- Aprendizaje Colectivo, incluyendo aquí contenidos compartidos, asumidos por un colectivo de personas, necesario para el desarrollo armónico de una conciencia democrática, libre e informada a través de la Educación, lo que necesariamente nos lleva a considerar el modo en el que presentamos los contenidos y hasta dónde llegamos con ellos. De esto dependerá que cada generación extraiga las lecciones oportunas del pasado sin caer en el adoctrinamiento.
- Criticidad. Uno de los elementos esenciales del ejercicio de una conciencia democrática libre es el desarrollo del espíritu crítico, tal y como hemos ido señalando a lo largo del marco teórico presentado anteriormente. En esta categoría incluimos aquellos indicios de la concienciación y reflexión crítica para juzgar nuestros pasos, tomar decisiones, adaptar los conocimientos a nuestra propia ética y moral, y de cómo podemos desarrollar estos valores democráticos.

Resultados

Tras revisar los programas, libros y materiales empleados en aquellas asignaturas que consideramos que de manera inicial podrían tener más relación o posibilidad de enlazar con el tema de la memoria histórica podemos concluir que:

- En la asignatura de Historia y Geografía el momento histórico de nuestro interés, Guerra Civil y Dictadura Franquista en España, sólo aparece en el cuarto curso, siendo un tema muy

³³⁴ Manuel REYES MATE: *Memoria histórica y ética de las víctimas en XI Jornadas de Pensamiento Crítico*, Madrid, 2016.

amplio en el que sólo una actividad se dirige hacia la Memoria Histórica atendiendo a dos definiciones del libro, pese a que el primero de los estándares de aprendizajes del currículo de este tema sea “Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica”. Así en ningún momento se abarca la temática desde la visión del aprendizaje, sobre qué podemos extraer de estos sucesos y qué utilidad puede tener en nuestras vidas. En primero de Bachillerato se abarca la historia a nivel internacional, por lo que se olvida completamente el contexto más cercano de estos estudiantes. Por su parte en segundo, se ofrece el tema tanto de la Segunda República y Guerra civil como el de la Dictadura. Pero lo hace a niveles técnicos: Antecedentes, conflictos, etapas, características... De nuevo nada sobre valores o aprendizajes a extraer de lo ocurrido.

- En la asignatura de Valores Éticos es el docente quien crea el contenido a impartir, y al ser el mismo docente en estos los cursos se abarcan siempre los mismos temas, pero a diferentes niveles, según la madurez del alumnado: Dignidad de las personas, comprensión, respeto, igualdad en las relaciones interpersonales, moral y ética política y justicia, Derechos Humanos, valores éticos con relación a la ciencia y la tecnología y el desarrollo personal. Partiendo de éstos en cada curso amplía más la oferta de información. Siempre se trabaja mediante actividades previas de reflexión, trabajos de investigación, imágenes y dilemas a tratar, pudiendo ser en grupo o individual según el momento. Lo que ayuda tanto a la reflexión como a la comunicación y el respeto de opiniones.
- En la asignatura de Ciudadanía (solo impartida en el tercer curso de Secundaria), se trabajan temas como qué es la ciudadanía, derechos y deberes de los ciudadanos, la convivencia y su importancia, el civismo, libertad y responsabilidad, Derechos Humanos, democracia, instituciones y autonomías ya en los últimos temas. Al ser el mismo docente que en el caso anterior la dinámica de trabajo es siempre igual: ideas previas mediante preguntas, trabajo individual de investigación y dilemas a resolver.
- Asignatura de Filosofía en 4º ESO. Ésta se imparte en el último curso de Educación Secundaria y le daremos un tratamiento especial por ser una asignatura de libre elección, por lo que a diferencia de la filosofía de Bachillerato no es obligatoria para el alumnado. En este caso los primeros bloques son más teóricos y específicos en cuanto a la asignatura, explicando qué es la filosofía y su origen. Posteriormente se va avanzando hacia temas más complejos en los que las tareas y temas a tratar podrían ser de gran valor en cuanto al tema que a nosotros nos ocupa, algunos de los temas donde podríamos hacer hincapié serían “La libertad”, “la dimensión social y cultural de las personas”, e incluso, “la identidad personal”. En este caso, volvemos a trabajar de la misma manera que en las dos anteriores. Personalmente creemos que el hecho de que el docente trabaje siempre en la misma línea ayuda mucho a los estudiantes a adaptarse a una metodología que no es la más común normalmente en los centros y les permite desplegar su creatividad y aprender a trabajar siendo ellos quienes gestionan su tiempo, aprendiendo a buscar información y a ser ellos quienes tienen que evaluar el grado de interés y veracidad que posee aquella información que leen continuamente.
- La asignatura de Filosofía en Bachillerato, tiene un marcado carácter debido a la posterior EBAU, por ello solo en el caso de primero se permite un trabajo similar al que se desarrolla en las asignaturas de ciudadanía, Valores éticos y Filosofía en Secundaria.

Respecto al análisis del cuestionario mostramos los datos principales y de quizás mayor relevancia para la realización de la propuesta posterior y para la confección de la importancia de la memoria en el aula. Por un lado, y atendiendo al primer bloque de contenido, el 83,3% dice no haber asistido a cursos sobre la temática, mientras que un 60% dice tener conocimientos sobre la

misma, siendo un 89,9% de los encuestados quienes indican haber aprendido de manera autodidacta sobre el tema en cuestión.

En cuando al segundo bloque el 66,7% y 65,5% de los encuestados considera que el tema es importante y relevante en la escuela, así como que sería interesante para el alumnado (80%).

Del tercer bloque destacamos que 74,1% del profesado indica que no se trabaja con el contexto más cercano del centro ni del alumnado y el 83,4% de los mismo cree en el uso de la historia oral como complemento de los libros de teoría empleados.

Además, encontramos relaciones entre las opiniones de los docentes y los cursos en los que imparten docencia, así aquellos que imparten clase en los cursos superiores (2º ciclo de Secundaria y Bachillerato) tienen opiniones más positivas acerca de los aportes de la temática y sus reflexiones en el estudiantado.

En el caso de la pregunta abierta Para analizar la pregunta abierta propuesta en el cuestionario “La lección más importante que debemos extraer de la enseñanza de la Memoria Histórica es...” se crearon las categorías ya nombradas: Aprendizaje, ya sea Personal o Colectivo y Criticidad.

Respecto al Aprendizaje personal, una vez analizadas las respuestas de los participantes, destacamos que las respuestas dadas, incluyen la palabra “Respeto” ante las opiniones ajenas, a las personas, a las familias de los represaliados, a la diversidad...

Por ello creemos que dentro de las consideraciones que hacíamos en la categoría, con estas respuestas sólo se alude a la idea de ayudar al otro dejándolo ser. Y aunque no de manera explícita estas respuestas representan un aprendizaje de la historia, el hecho de que la falta de consideración y el intento de supremacía de una idea sobre otra conlleva un cierto grado de intolerancia conducente al caos y a problemas

Dentro de la categoría de Aprendizaje colectivo, las respuestas han sido muy repetidas. La idea es clara en esta categoría: aprender del pasado. Sin embargo, es curioso resaltar que, dentro de esta idea, podemos encontrar dos vertientes, en una de ella, se habla de errores, (“no cometer los mismos errores que en el pasado” sin embargo, en la otra, hablamos de “no de obviar la historia”, “extraer lecciones del pasado para el presente y el futuro” “la realidad presente como fruto del aprendizaje del pasado”, pero sin hablar en ningún momento de errores.

Por último, en la categoría “Criticidad”, las respuestas han hablado de la necesidad de reflexión para una sociedad justa, de que no existan temas tabús sobre los que hablar, la lucha contra las injusticias, de ser críticos con respecto a la información que nos llega y cómo la usamos...

Creemos que esta última categoría es de vital importancia y que es la clave para un verdadero aprendizaje alejado de adoctrinamientos donde se permita a las personas desarrollar una visión holística de las situaciones que se les presenten. Así como conseguir un aprendizaje verdaderamente basado en valores democráticos donde prime la importancia de las personas como tal.

Conclusiones

Como hemos podido observar se trata de un ámbito muy poco trabajado, sobre el que sí hay interés, pero poco conocimiento.

Los resultados muestran como la actitud de los docentes frente a la temática es ampliamente positiva, considerando el bien que puede hacer a sus estudiantes conocer más sobre su pasado cercano, reflexionar de las experiencias de otros y construir conocimiento basado en la conciencia crítica. El desarrollo de valores positivos que, se cree, se pueden extraer de esta temática es ampliamente mayor al posible sentimiento de politización de los mismos, siendo solo

necesario el hecho de reflexionar sobre cómo queremos enforzar el tema. La cuestión no se basa en buenos y malos, sino en la ética y moral que ha de guiar a la sociedad hacia el futuro evitando los posibles errores pasados. Tratar la memoria histórica en los centros no solo es trabajar la propia historia, si no que hace un gran hincapié en el desarrollo de los valores democráticos y la conciencia y espíritu crítico. De esta manera desde las respuestas de los docentes trabajar desde la memoria debería ayudar a reflexionar sobre la necesidad de una sociedad justa, de la libertad de expresión para que no existan temas tabús, la lucha contra las injusticias, de ser críticos con respecto a la información que nos llega y cómo la usamos.

Pese a estos buenos resultados, en cuanto a percepciones y motivación de los docentes por la temática nos encontramos que esto se encuentra alejado de la realidad diaria. Hemos visto a lo largo del estudio como existe una creencia generalizada del bien que puede hacer a los estudiantes trabajar en esta temática, no solo por conocimiento histórico, si no por su potencial en el desarrollo personal que puede proporcionar el tratamiento de este tema abordándolo desde los valores democráticos y la propia humanidad. Sin embargo, la realidad es que se trabaja muy poco en la temática, primero porque los libros de texto no ayudan demasiado, y segundo por la falta de conocimiento sobre recursos adecuados para desarrollar estos contenidos en el aula.

Por ello, nuestra propuesta una vez analizada la realidad parte de mostrar materiales y herramientas con las que trabajar. En este caso, presentamos una pequeña propuesta basada en la historia oral. Para ello, hemos elaborado un guion de entrevista en el que nos interesamos por la vida de la persona antes, durante y después del periodo de represión, así como en la importancia que esta persona confiere a la Memoria histórica

De esta manera, los estudiantes podrán reencontrarse con la historia de sus mayores, quizás desconocida para ellos hasta ahora y podrán entre todos reconstruir la historia de su pueblo partiendo de la memoria colectiva de quienes vivieron aquellos momentos en primera persona.

De esta manera podrían trabajar:

- Lengua: Redacción de textos, y expresión oral
- Historia: a través del conocimiento de sus mayores y como complemento a los libros de texto.
- Valores éticos: Pueden discutir en clase que les aporta el conocimiento de estas historias y que extraen de ellas.
- Tecnología: Grabación y edición de los videos.
- Educación física: Rutas de memoria andando o en bici. Ejemplo: El canal de los Presos, Pico Reja...

<p>Bloque 1: Antes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál era el nombre de su familiar? ¿Tenía algún apodo? / ¿Cuál es su nombre? • ¿Cuándo y dónde nació? • ¿Tienen alguna foto? • ¿A qué se dedicaba? • ¿Qué formación tenía? ¿Quién y cómo la recibió? • ¿Qué edad tenía cuando fue detenido? ¿Y cuando murió? • ¿Estaba casado? ¿Tenía hijos? • ¿Qué posición adoptó durante la Segunda República y la Guerra Civil? • ¿Llegó a combatir desde algún bando? • ¿Pertenece a alguna asociación política o no/sindicato/ organización? ¿Afectó a la familia la pertenencia a esta organización? 	<p>Bloque 2: Durante</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las circunstancias que llevaron a la detención de esta persona? • ¿Se celebró algún juicio tras la detención? ¿Saben quiénes participaron en la detención? • ¿Hubo juicio? ¿Quién lo juzgó? • ¿Dónde lo llevaron tras la detención? ¿Conocéis de quién se trataba? • ¿Conocéis a alguien que estuviese con él? • ¿Conocéis algún testimonio cercano al vuestro? • ¿Sabéis cuál fue la condena declarada? • ¿Cómo se vivió en la familia ésta? • ¿Sabéis dónde se encuentra vuestro familiar?
<p>Bloque 3: Después</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ha tratado esta historia en la familia? • ¿Se habla de ello actualmente? • ¿Cómo les afectó en aquel momento? ¿Y ahora? • ¿Qué postura adoptan respecto a la influencia de las ideologías? 	<p>Bloque 4: Importancia de educar en la Memoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué cree que es importante educar en la memoria? • ¿En qué grado considera que se hace actualmente? • ¿Qué cree que aportaría a la sociedad conocer estas historias? • ¿Cree que los jóvenes tienen conocimiento sobre la Guerra Civil? ¿En qué grado? • ¿Considera que la sociedad y las instituciones han reconocido socialmente a las víctimas de la represión?

Guion de entrevista

Recuperar la memoria de la infancia en la guerra civil. Experiencia didáctica para magisterio en formación

Vicenta Verdugo Martí³³⁵

Resumen:

Se presenta una experiencia didáctica realizada por estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Primaria, en concreto de 4º curso y en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, aspectos aplicados del centro universitario Florida Universitaria (adscrito a la Universidad de Valencia). La experiencia se basaba en recuperar la memoria histórica del exilio de la infancia mediante la elaboración de materiales didácticos para 6º de primaria con fuentes históricas (cartas, fotografías y dibujos de los niños de la guerra). Esta experiencia se ha realizado durante los cursos 2020-21; 2021-22, por tres grupos de alumnado, partiendo de la metodología pedagógica basada en retos.

Palabras clave: Exilio infancia, fuentes primarias, didáctica Ciencias Sociales, memoria democrática, docentes en formación.

³³⁵ La autora participa del Grupo de Excelencia Prometeo GV2020-50 Grup d'Estudis Històrics sobre les Transicions i la Democràcia (GEHTID) de la Generalitat Valenciana.

Introducción

La Guerra Civil tuvo el carácter de guerra total, afectando a toda la población y sirviendo de escenario para que Alemania ensayara sus tácticas militares como un precedente de lo que supondría la Segunda Guerra Mundial. En esta situación bélica las niñas y niños fueron los primeros afectados ya que miles de hogares quedaron rotos con los padres en los frentes de batalla, con la huida de los bombardeos, las detenciones, la cárcel o el fusilamiento. Además, la infancia se vio también afectada por la escasez de alimentos, el hacinamiento, las enfermedades y la falta de unas medidas básicas de higiene³³⁶. La Guerra Civil, al igual que todas las guerras, supuso una alteración de la cotidianeidad. La normalidad y las rutinas diarias adquirieron rango de excepcionalidad. Cada vez más, la muerte estuvo presente en la retaguardia³³⁷. Así lo recuerda M^a Carmen Labajos Pérez, niña de la guerra en Madrid: *De la guerra [recuerdo] los bombardeos, la gente corriendo por la calle. Mi hermanita y yo en la cola para el carbón y mi madre en busca de pan. Y de pronto los bombardeos y...de pronto tener que correr, correr...*³³⁸. Para la infancia la guerra supuso que miles de hogares se deshicieran con los padres incorporados al frente. Miles de personas con criaturas tuvieron que huir, padres y madres sufrieron la cárcel o fueron fusilados. El desamparo en el que quedaron niñas y niños se acentuó en las zonas cercanas a los frentes, donde pronto los bombardeos sobre la población civil provocaron el miedo. En Valencia, los bombardeos sobre la ciudad se iniciaron en enero de 1937, a partir de este momento el miedo se hará más presente en la ciudad. Ante el sonido de las sirenas la población corría buscando la protección en los refugios antiaéreos, mujeres con criaturas en los brazos o cogidos de la mano salían despavoridas para salvar sus vidas y las de los suyos. Además, el hacinamiento, la falta de condiciones higiénicas y la escasez de alimentos provocaron enfermedades que golpearon a la población infantil. Las altas tasas de mortalidad infantil conllevaron que, en los primeros meses de la guerra las autoridades republicanas organizaran evacuaciones masivas con el fin de salvar a la infancia de la contienda. En un principio se aprovechó la red de colonias escolares que existía, de forma que, el Gobierno de la República envió a los menores que se encontraban en situación de riesgo a zonas alejadas de los frentes de combate dentro del país, sobre todo a Valencia y a Cataluña³³⁹.

³³⁶Véase Alicia ALTED VIGIL: “Las consecuencias de la Guerra Civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio”, *Espacio, Tiempo y Forma*, Serle V, H. Contemporánea, nº. 9 (1996), pp. 207-228.

³³⁷Javier NAVARRO; Sergio VALERO: “Viure una ciutat en guerra (València, 1936-1939)”, en Javier; Navarro; Sergio Valero (eds), *València capital de la República, 1936-37. Vol 2. Com es viu una guerra? La vida quotidiana d’una ciutat de rereguarda*, Ajuntament de València, València, 2017, pp. 15-29.

³³⁸Ana AGUADO; Pilar MOLINA: *El siglo XX en femenino. Ellas piden la voz y la palabra*, Institut Universitari d’Estudis de la Dona, València, 2000 [DVD]

³³⁹ Acerca de las colonias escolares que acogieron a los niños y niñas evacuados a Valencia y Cataluña en los primeros meses de la contienda véanse: Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA: “La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares”, *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, nº 6 (1987), pp. 83-126; José Ignacio CRUZ: *Colonias escolares y Guerra Civil. Un ejemplo de evacuación infantil. A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños*, Madrid, Biblioteca Nacional de España, 2006.

La Memoria de “Los niños de la Guerra” como ámbito educativo

Fue a principios de los ochenta cuando los niños y niñas que vivieron la Guerra Civil española, empezaron a convertirse en objeto de estudio para la historia con la publicación de las primeras investigaciones dedicadas a reconstruir sus experiencias. Se perfiló entonces una línea historiográfica con rasgos propios y definidos que se ha ido incrementando³⁴⁰. En este proceso han tenido un papel fundamental los propios niños y niñas supervivientes mediante la recuperación de sus experiencias y la colaboración con historiadoras e historiadores que estudiaban estos temas, aportándoles sus testimonios, fotografías y otros documentos personales. Alicia Alted, una de las principales especialistas en la investigación sobre la infancia en la Guerra Civil española, ha resaltado como el término “niño o niña de la guerra” lo consideran sus protagonistas como un elemento esencial de su identidad producto de sus encuentros y vivencias compartidas durante el contexto bélico³⁴¹.

Entre 30.000 y 50.000 son las cifras del éxodo infantil derivado de la Guerra Civil, considerado como uno de los más importantes del siglo XX, niños y niñas que fueron separados de sus familias y evacuados a países extranjeros entre 1936 y 1939. Pero fueron muchos más los que desde el inicio de la guerra y en la inmediata posguerra se quedaron solos vagabundeando, en otros casos acompañados de sus familiares fueron perseguidos, o sufrieron la cárcel junto a sus madres y la desaparición o el encierro en instituciones franquistas para la reeducación de menores. Igualmente, se pueden contar por millares los menores que tuvieron que salir al exilio con sus familias y acabaron en los campos de concentración franceses con la victoria franquista³⁴².

Consideramos que la utilización de las fuentes primarias, testimonios y memorias relacionadas con la infancia de la Guerra Civil española promueve la recuperación de la memoria histórica y democrática y con ello, actitudes y valores democráticos, de resolución de conflictos, educación para la paz, educación emocional y empatía histórica, poniendo “piel” a los procesos históricos traumáticos. A este respecto, pensamos que el uso público de la historia, en este caso de la historia de la infancia de la Guerra Civil, ha de extenderse al ámbito de la educación escolar, partiendo de una didáctica crítica fundamentada en la problematización del presente para pensar históricamente el pasado. Para ello, se debe acudir a la memoria (a la historia con memoria) y a su uso público para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Pero, además, la dimensión educativa de la historia no reside en enseñar a los alumnos una historia consensuada de todas las interpretaciones. Al contrario, en la educación histórica, lo más enriquecedor es la exploración de la diversidad de representaciones, de maneras de entender el mundo y la realidad social, la comprensión, la interpretación de la memoria como conflicto y como problema. Justamente

³⁴⁰ Alicia ALTED VIGIL: “Las consecuencias de la Guerra Civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio”, *Espacio, Tiempo y Forma*, Serle V, H. Contemporánea, nº. 9 (1996), pp. 207-228; Alicia ALTED; Encarna NICOLÁS; Roger GONZÁLEZ: *Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937-1999)*, Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, 1999; Alicia ALTED; Roger GONZÁLEZ; María José MILLÁN (Eds.), *El exilio de los niños. Catálogo de la exposición*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias; Fundación-Francisco Largo Caballero, 2003; Alicia ALTED VIGIL: “Los niños de la Guerra Civil”, *Anales de Historia Contemporánea*, 19 (2003), pp. 43-58; Alicia ALTED. *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*, Madrid, Aguilar, 2005.

³⁴¹ Alicia ALTED VIGIL: “Los niños de la Guerra...” p. 46.

³⁴² Verónica SIERRA BLAS: “Las cartas de los “Niños de Rusia: diarios de a bordo de un exilio sin retorno”, *Revista Brasileira de Pesquisa*, nº 5 (2017), pp. 268-289.

aquello que a veces se evita en las escuelas, el conflicto de ideas sobre el pasado, el presente y el futuro, sin embargo, significa un elemento fundamental de la educación crítica³⁴³.

Por otra parte, desde el ámbito legislativo de políticas de la Memoria, el proyecto de Ley de Memoria Democrática, aprobada por el Congreso de los Diputados señala en su Artículo 44:

“1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura... 2. Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática...³⁴⁴”

Así mismo, la Ley 14/2017 de Memoria Democrática Valenciana establece que la Consellería de Educación incluirá la memoria democrática en el currículum educativo y promoverá las enseñanzas democráticas y de defensa de los derechos humanos contenidos en las gestas colectivas e individuales que las personas antifranquistas ejercieron en su lucha contra la dictadura, basándose en la investigación científica³⁴⁵.

Por su parte la nueva ley educativa, LOMLOE, recoge el conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española (LOMLOE, Disposición adicional 41a)³⁴⁶.

Contextualización y metodología de la experiencia educativa

La propuesta presentada se enmarca dentro del modelo educativo del centro Florida Universitaria que plantea en los estudios de 4º curso de Magisterio de Educación Primaria y en los de Magisterio de Educación Infantil, la realización de un trabajo de investigación e innovación aplicada, denominado TRIA (Trellat de Recerca i Innovació Aplicada). En dicha propuesta de investigación participan las asignaturas troncales (didácticas específicas) con una dedicación de un 25% de la carga lectiva.

Así, las actividades que exponemos en esta comunicación se han realizado en los cursos 2020-21; 2021-22. La puesta en marcha la han desarrollado tres grupos de alumnado de 4-5 personas, de 4º curso de Magisterio de Educación Primaria, que aceptaron la propuesta de realizar un trabajo, utilizando fuentes históricas como los dibujos, fotografías y cartas de los “Niños de la Guerra”. Se trataba de elaborar, a partir de estas fuentes históricas materiales didácticos para educación primaria, concibiéndose el aula como un espacio para la investigación.

La metodología utilizada durante esta experiencia se relaciona con el aprendizaje basado en retos, un enfoque pedagógico de carácter vivencial en el que el alumnado colabora guiado por el profesorado, para aprender sobre problemas relevantes y proponer soluciones reales. El papel de profesorado es el de actuar acompañando al alumnado, ayudándole a despejar dudas e

³⁴³ Raimundo CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”, *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 15 (2011), pp. 15-30.

³⁴⁴ Boletín Oficial de las Cortes Generales, nº 64-5, 14 julio 2022, pp. 1-57, p. 29.

³⁴⁵ DOGV, nº 8168, 13 noviembre, 2017, pp. 40538-40568.

³⁴⁶ BOE, nº 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868- 122953, p. 122939.

incertidumbres y apoyándole en la resolución de un problema que puede tener gran complejidad³⁴⁷. Así, ante la definición de un reto, en nuestro caso: la utilización de fuentes históricas primarias para recuperar la memoria democrática en las aulas, el alumnado debía responder buscando de manera activa una solución. De forma que, este modelo de aprendizaje fomenta en el alumnado el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la persistencia y el trabajo cooperativo. Además, facilita la conexión de los aprendizajes dentro del aula con situaciones que ocurren en su entorno, pudiendo aprovechar su capacidad para investigar problemáticas que existen a su alrededor y desarrollando una serie de competencias genéricas que les permitirán enfrentar su futura realidad y su compromiso profesional.

La propuesta de nuestro reto en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Aspectos Aplicados llevaba como título: *Las memorias y vivencias de la infancia en la Guerra Civil: las cartas y dibujos como material educativo para Ciencias Sociales*. El alumnado para solucionar el reto debía recuperar la memoria de la infancia que vivió la Guerra Civil a través de las fotografías, dibujos y cartas de “Los niños de la Guerra” y utilizar estas fuentes primarias en un aula de 6.º de EDP, para tratar la Guerra Civil. El reto fue seleccionado en el curso 2020-21 por dos grupos de alumnado de 5 personas y en el curso 2021-22 por un grupo de alumnado de 4 personas. Los grupos tenían que responder a este reto, guiado por el profesorado. Lo que se materializó en la elaboración de recursos para Ciencias Sociales de 6º de Educación Primaria para la enseñanza de la Guerra Civil y educar desde la Didáctica Crítica en la memoria histórica, el respeto a los Derechos Humanos, incluidas las vertientes de educación para la paz, educación emocional y empatía histórica. Entre los objetivos de la actividad podemos citar:

- Comprender la importancia de la memoria histórica en el ámbito de la educación a partir de las vivencias de la infancia en la Guerra Civil.
- Entender mejor los procesos sociales para obtener un conocimiento racional y crítico del pasado reciente, en este caso los procesos de la Guerra Civil y la dictadura franquista.
- Diseñar y elaborar recursos educativos para educación primaria a partir de fuentes históricas digitalizadas.
- Aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa en la enseñanza de las ciencias sociales.
- Localizar y analizar críticamente fuentes primarias de archivos digitales.
- Utilizar el lenguaje, los conceptos, los procedimientos explicativos y los procedimientos de investigación de las ciencias sociales como forma de aproximación crítica al mundo social.
- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía, la práctica del pensamiento social crítico y la defensa de los derechos humanos desarrollando competencias para una educación democrática.

Los recursos elaborados consistieron en el curso 2020-21:

Grupo 1: Dossier-Proposta didáctica, titulado: *Memòries d'una historia recurrent*. (ANEXO 1).

Grupo 2: Propuesta didáctica basada en un booktrailer. “*La Guerra Civil a través dels ulls dels infants*.” (ANEXO 2).

³⁴⁷ Silvia Lizett OLIVARES OLIVARES; Mildred Vanessa LÓPEZ CABRERA; Jorge Eugenio VALDEZ-GARCÍA: “Aprendizaje basado en desafíos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública”, *Educación Médica*, Vol. 19, (2018), pp. 230-237.

Para el curso 2021-22: el grupo que escogió nuestro reto, elaboró un cuento sobre la infancia exiliada que tenía como base los dibujos, fotografías y cartas de los niños exiliados durante la Guerra Civil. El cuento iba acompañado de un dossier de actividades para realizar con su rúbrica de evaluación, así como un booktrailer sobre el cuento y un póster que lo publicitaba. (ANEXO 3)

Hay que indicar que, junto a la elaboración de los materiales didácticos los grupos de alumnado, debían entregar un dossier justificativo y argumentado a partir de un marco teórico que enmarcara sus propuestas y materiales didácticos, tal y cómo se les exige desde el proyecto TRIA.

Los grupos tuvieron un alto nivel de implicación y compromiso por lo que el grado de cumplimiento de los objetivos se valoró de manera muy satisfactoria.

La valoración de los estudiantes sobre el reto/proyecto planteado también aparece positiva, presentamos la valoración de los grupos:

GRUPO 1. Consideramos que, tanto la realización del trabajo como la elección del tema, ha sido beneficioso y positivo para todos los integrantes del equipo, ya que hemos podido investigar sobre la importancia de desarrollar la empatía histórica en el alumnado, de lo fundamentales que son las fuentes primarias en el aula y sobre las vivencias de muchos niños y niñas exiliados a causa de la Guerra Civil.

GRUPO 2. La realización del trabajo ha sido beneficiosa y productiva para el equipo porque hemos podido aprender e indagar sobre temas que conocíamos, pero no con tanta profundidad, como: la empatía histórica, la educación para la paz, la educación emocional y la resiliencia, los niños y las niñas exiliados. También hemos aprendido la importancia de desarrollar estas habilidades y competencias en el alumnado. Además, hemos podido seguir desarrollando nuestra creatividad e imaginación a la hora de crear y el booktrailer. Esta última tarea nos ha ayudado a mejorar nuestra competencia en TICs.

GRUPO 3. Con respecto a la valoración del proyecto, todas las personas que integran el equipo consideran que este proyecto ha sido relevante para profundizar más a fondo sobre la memoria histórica y el exilio de los niños y las niñas en la Guerra Civil Española. Lo que más nos ha gustado del proyecto ha sido el proceso de elaboración del cuento. Para crearlo, hemos utilizado muchas fuentes primarias como documentos de identidad, fotografías reales de los hechos, dibujos de niños y niñas durante la guerra, cartas, etc. A través de las fuentes primarias, se intenta incrementar el sentimiento de empatía en el alumnado para acercarlos más a la historia que se relata. Con la creación del cuento, hemos tenido que desarrollar la creatividad para poder mezclar las fuentes primarias anteriormente nombradas con la historia que narra Araceli Sánchez. También nos ha gustado poder ampliar nuestro conocimiento sobre los niños y las niñas exiliadas. Desconocíamos la gran cantidad de niños y niñas que se exiliaron y sus destinos e historias.

Conclusiones

Entre las conclusiones, señalar que, en la actividad: *Les memòries i vivències de la infància en la Guerra Civil: les cartes i dibuixos com material educatiu per a Ciències Socials*, el alumnado se implica y responde con un gran interés sobre un tema que prácticamente les resulta desconocido y del que, conforme van informándose, les produce más motivación. En este sentido, las actividades puestas en marcha y la elaboración de materiales didácticos, aproximan al alumnado de magisterio a las vivencias de la infancia durante la Guerra Civil a partir de fuentes históricas primarias que, en muchas ocasiones se encuentran digitalizadas, lo que supone adquirir también

destrezas en la búsqueda de materiales de archivo. Si bien, hay que reseñar que, fundamentalmente el contacto con estas fuentes y su análisis le permite al alumnado reflexionar y debatir sobre las consecuencias que la violencia del contexto bélico, generado por un golpe de Estado contra el régimen legítimo de la Segunda República, desplegó sobre la población y entre cuyas primeras víctimas se encontró la población infantil. Además, el uso de estas fuentes primarias les posibilita adquirir toda una serie de competencias específicas de la asignatura de Ciencias Sociales, al mismo tiempo que desarrollan competencias relacionadas con la memoria democrática, la resiliencia, la educación para la paz, la empatía, la educación emocional, el respeto por la diversidad y la diferencia, la resolución de conflictos, etc. Así como, la comprensión del pasado, el presente y el futuro, en una sociedad como la actual, en la que los tiempos se confunden con la inmediatez del ahora y la falta de comprensión en gran parte del alumnado sobre el tiempo histórico. Igualmente, aproxima al alumnado de magisterio a los marcos comparativos geográficos, sociales, históricos y culturales entre los conflictos bélicos del ayer y los actuales, sobre sus víctimas (en este caso la infancia) con características diferenciadoras, pero también con importantes similitudes, a pesar de los tiempos y los espacios. Sin embargo, es preciso señalar que, en ocasiones, la falta de conocimientos previos sobre los procesos que se tratan: Guerra Civil y dictadura franquista, supone que, el alumnado a la hora de escoger el tema (reto) se sienta inseguro.

Bibliografía

- AGUADO, Ana MOLINA, Pilar: *El siglo XX en femenino. Ellas piden la voz y la palabra*, Institut Universitari d'Estudis de la Dona, València, 2000 [DVD]
- ALTED VIGIL, Alicia: “Las consecuencias de la Guerra Civil española en los niños de la República: de la dispersión al exilio”, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H. Contemporánea*, nº. 9 (1996), pp. 207-228.
- _____; NICOLÁS, Encarna; GONZÁLEZ, Roger: *Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937-1999)*, Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, 1999
- _____; GONZÁLEZ, Roger; MILLÁN, M^a José (Eds.): *El exilio de los niños. Catálogo de la exposición*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias; Fundación-Francisco Largo Caballero, 2003.
- Alicia ALTED VIGIL: “Los niños de la Guerra Civil”, *Anales de Historia Contemporánea*, 19 (2003), pp. 43-58.
- _____: *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*, Madrid, Aguilar, 2005.
- Boletín Oficial de las Cortes Generales*, nº 64-5, 14 julio 2022.
- BOE*, nº 340, 30 de diciembre de 2020.
- CUESTA, Raimundo: “Historia con memoria y didáctica crítica”, *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, nº 15 (2011), pp. 15-30.
- CRUZ, José Ignacio: *Colonias escolares y Guerra Civil. Un ejemplo de evacuación infantil. A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños*, Madrid, Biblioteca Nacional de España, 2006.

DOGV, nº 8168, 13 noviembre, 2017, pp. 40538-40568.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: “La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares”, *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, nº 6 (1987), pp. 83-126.

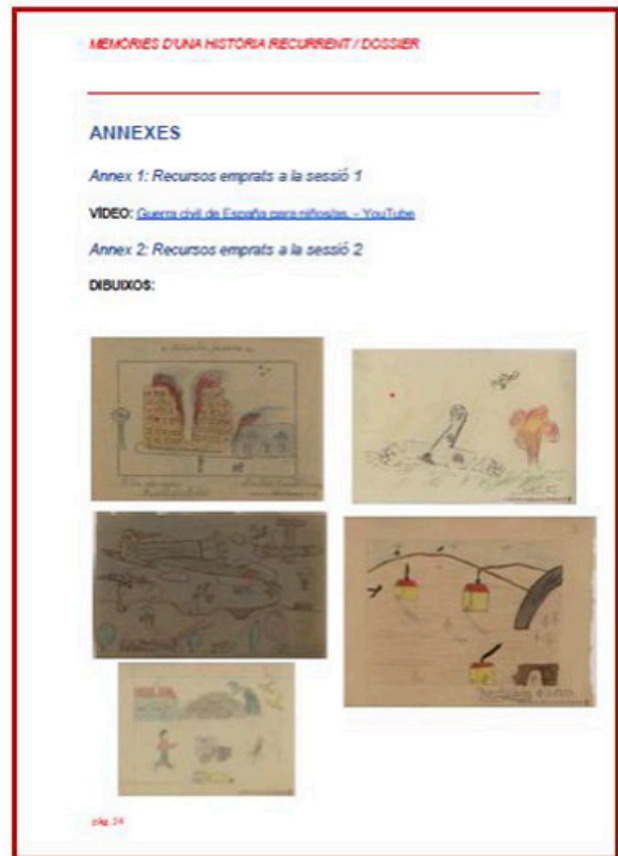
NAVARRO, Javier; VALERO, Sergio: “Viure una ciutat en guerra (València, 1936-1939)”, en Javier NAVARRO; Sergio VALERO (eds), *València capital de la República, 1936-37. Vol 2. Com es viu una guerra? La vida quotidiana d’una ciutat de rereguarda*, Ajuntament de València, València, 2017, pp. 15-29.

OLIVARES OLIVARES, Silvia Lizett; LÓPEZ CABRERA, Mildred Vanessa; VALDEZ-GARCÍA, Jorge Eugenio: “Aprendizaje basado en desafíos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública”, *Educación Médica*, Vol. 19, (2018), pp. 230-237.

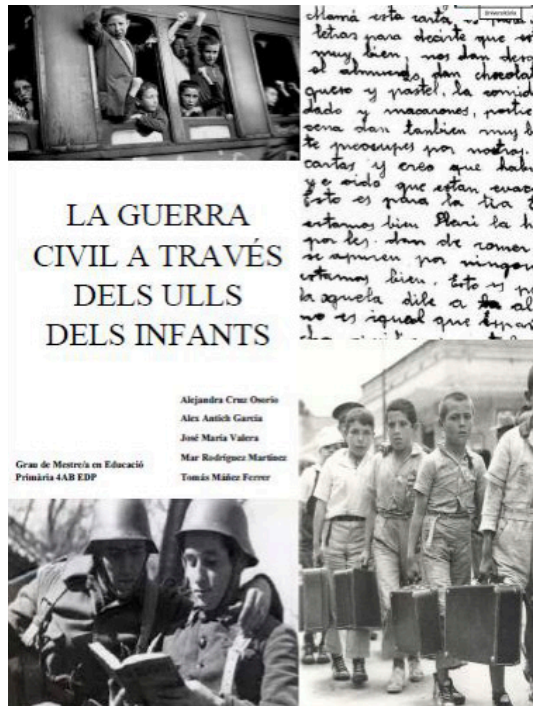
SIERRA BLAS, Verónica: “Las cartas de los “Niños de Rusia: diarios de a bordo de un exilio sin retorno”, *Revista Brasileira de Pesquisa*, nº 5 (2017), pp. 268-289.

ANEXOS.

ANEXO 1. Grupo 1: Dossier-Proposta didàctica, titulado: *Memòries d'una història recurrent*



ANEXO 2. Grupo 2: Propuesta didáctica basada en un booktrailer. “La Guerra Civil a través dels ulls dels infants.”



LA MEMÒRIA DE LA INFÀNCIA

A continuació, trobareu diferents dibuixos realitzats per els infants, que van tindre que patir la malaurada Guerra Civil espanyola, l'any 1936-1939.

Aquests dibuixos reflecteixen la interpretació i la visió que l'infància va tindre de la Guerra. Cada dibuix infantil és únic i universal i mostra els sentiments i les emocions que els xiquets i xiquetes sentiren en aquest període tan negatiu per al seu desenvolupament.

ANEXO 3. Cuento acompañado de un dossier de actividades y un póster que lo publicitaba.



Batallas por la memoria histórica. Una reflexión crítica sobre la didáctica de la guerra civil, el franquismo y la transición

Vicente Pérez-Guerrero

Resumen:

Esta comunicación pretende mostrar cómo la relación entre historia escolar, memoria y política se resuelve de forma problemática en los libros de texto que se ocupan de la guerra civil, el franquismo y la llamada transición democrática. Para ello se somete a examen la selección de contenidos que articula el relato de ese pasado en diferentes regímenes políticos, poniendo así de manifiesto cuánto tienen de vehículo de legitimación ideológica. Por otro lado, desde una perspectiva propositiva, se plantea que el verdadero problema de fondo no pasa solo por decidir qué es lo que hubiera de recordarse a nivel escolar, es decir, no depende exclusivamente de dar cuenta de lo que ocurrió sino, fundamentalmente, de traer al debate público la cuestión de los valores. Algo que, por lo demás, coadyuvará a la consecución de los fines encomendados a la historia escolar en su propósito legislativo de formar la identidad democrática de los ciudadanos. Por consiguiente, la historia enseñada forma parte de los deberes de la ciudadanía y, en consecuencia, debiera ser un asunto de todos y no sólo de los expertos.

Palabras claves: manualística escolar, guerra civil, franquismo, transición, revisionismo.

Manuales, historia (escolar) y política

El interés por el estudio de los contenidos de los manuales escolares de historia arranca en España a finales de los años ochenta del pasado siglo³⁴⁸. Dicho esto, corresponde al historiador de la educación Agustín Escolano el mérito de ser quien acuñó el término “manualística escolar” para dar cuenta de la emergencia de un campo de conocimiento propio centrado en el estudio de los libros de texto³⁴⁹. Asimismo, el interés de estudiarlos es debido a que el libro de texto pasa por ser el recurso principal para enseñar y aprender en las clases de secundaria. A este respecto, sabemos que es utilizado por más de un 90% del profesorado como principal recurso en el aula y, por consiguiente, se constituye en la fuente de conocimiento básica para el alumnado. E incluso, tal y como diferentes investigaciones han probado, una de las señas de identidad del código profesional del profesorado de secundaria y los departamentos didácticos es la de programar a partir del libro de texto confundiendo así, en no pocas ocasiones, con el currículum oficial (García Pérez, 2012). Por consiguiente, su estudio ayuda a dilucidar la concreción del “currículum de la educación institucionalizada”, pero también a conocer “la cultura de oficio de los enseñantes”³⁵⁰.

Asimismo, el estudio de los manuales de historia puede servir para comprobar su relación con el currículum prescrito pero también con el estado de la historiografía y las cosmovisiones ideológicas predominantes del momento en que se publican, sus ajustes y desajustes. Bien es verdad, aunque también es preciso considerar que su diseño responde a las demandas y necesidades que los profesores tienen para afrontar con éxito las circunstancias y condicionantes que enmarcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dándose así la fórmula «a tal clase, tal Historia»³⁵¹. Todo lo cual, en suma, nos lleva a advertir que estudiarlos sólo desde una de sus aristas será siempre un examen parcial e incompleto.

Así, por ejemplo, a la hora de medir su capacidad de influencia ideológica sería menester conocer el valor de uso que realmente le dan los profesores en el acto de enseñar. Pues, tal y como se ha dicho, el conocimiento que se transmite a través de los libros de texto no solo está condicionado por lo que dicta la legislación vigente sino que su diseño final también obedece a

³⁴⁸ Rafael VALLS: “La historiografía escolar española en la época contemporánea de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar”, en Carlos Forcadell Álvarez e Ignacio Peiró Martín (eds.): *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*, s.l., s.e. 2002, pp. 191-220.

³⁴⁹ Gabriela OSSENBACH: «Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo». *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28, 2, (2010), pp. 115-132.

³⁵⁰ Raimundo CUESTA: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997. Ángel LORENTE: “Códigos profesionales y poderes ocultos en los institutos de Zaragoza” en Juan MAINER (eds.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, Sevilla, Díada, 2001, pp. 177-196; Ángel LORENTE: «Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 (2006). Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19839>; y, Francisco F. GARCÍA PÉREZ: “Una educación para comprender los problemas del mundo e intervenir críticamente”. Concepción CRUZ et al. (coords.). *El traje del emperador. 13 propuestas para desnudar el poder*. Andalucía: Atrapasueños. 2012

³⁵¹ Raimundo CUESTA: *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2007.

su capacidad para mantener el orden escolar deseado y el gobierno de la clase³⁵². De este modo, el tipo de explicación, la selección de contenidos y la realización de actividades, las tareas de refuerzo y repaso, en gran parte, son también debido a su idoneidad para mantener el orden escolar deseado y no sólo el efecto de su potencial formativo.

En cualquier caso, la dimensión de la que aquí nos ocupamos es de su dimensión política e ideológica. Por consiguiente, se privilegia el método de análisis de contenidos. Lo hacemos, además, bajo la sospecha de que casi nada en educación, empezando por el libro, es inocente. Desde esta perspectiva, los contenidos de los manuales contienen no sólo la cultura o el saber que una sociedad considera digno y necesario legar a las futuras generaciones, sino que, a su vez, el modo en que ese contenido se organiza y secuenciar conlleva en sí mismo unas opciones de valor. En suma, los libros de texto son como espejos sociales que reflejan las ideologías e intereses dominantes, el estado de la correlación de fuerzas y la hegemonía cultural en una determinada coyuntura política³⁵³. Consecuentemente, su estudio nos puede devolver qué visión del mundo es la predominante en ese momento y cuál es el patrón de interpretación cultural que se pretende legar a las generaciones futuras. No es, sin embargo, esta relación tan directa y mecánica. Mejor sería decir que los manuales escolares manifiestan “un horizonte idealizado de saberes, propósitos y valoraciones, un conjunto de interpretaciones y de posicionamientos que expresan visiones subjetivas del mundo social³⁵⁴”.

De la preocupación por la capacidad que esas representaciones tienen en la construcción de la memoria, la imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos, surge la necesidad del Ministerio de Asuntos Exteriores estadounidense de emplear un equipo para controlar los manuales escolares de sus aliados y sus enemigos³⁵⁵. Valga este ejemplo para probar cuánto la Historia que se cuenta en las aulas es un referente político fundamental de los Estados.

A todo esto, hay que añadir que el currículum de la historia escolar es también un producto histórico que debe ser entendido como el resultado de una batalla simbólica, entre la política de la memoria y la memoria de la política y en la que se juega la hegemonía de las interpretaciones. Así, pues, preguntarnos por cómo es la memoria de nuestros jóvenes alumnos acerca de lo que fue la guerra civil, el franquismo y la transición, conlleva interrogarse también por cómo y cuándo se forja el relato hegemónico y, en el fondo, cuestionar el marco de posibilidades desde el que se mira, nombra y piensa nuestra historia reciente.

A este respecto, a partir de la encuesta realizada por el periódico *El País* en 1995, es posible hacernos una idea sobre cómo es dicha memoria. Ahí se puede comprobar cuánto la represión del franquismo se asimilaba por entonces a la simple indiferencia o equidistancia: “El franquismo -se apuntaba- es visto por el 63% de los jóvenes como una etapa que tuvo cosas buenas y malas”. Por su parte, “la transición constituye un orgullo para el 82% de los ciudadanos. El Rey [Juan Carlos I] y Adolfo Suárez despiertan el entusiasmo de los encuestados por su labor en el proceso democrático³⁵⁶”. A mayor abundancia, pasados quince años, las cosas poco o nada habían

³⁵² Francisco Javier MERCHÁN: *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en las clases de Historia*. Barcelona: Octaedro, 2005.

³⁵³ Michael W. APPLE: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós: Barcelona, 1996.

³⁵⁴ Gabriela OSSENBACH: «Manuales escolares...», pp. 115-132

³⁵⁵ Carole BRUGEILLES y Sylvie CROMER: «Cambiar de país, cambiar de historia. Dossier. Manuales escolares bajo sospecha». *Le Monde diplomatique*. Septiembre de 2013, pp. 19 y 23.

³⁵⁶ “20 años después. La Transición sube al cielo”, *El País*, 19 de noviembre de 1995

cambiado. Y así, al dar cuenta de los datos del CIS de febrero de 2010, se advertía cómo para el 40% de los españoles “la culpa del estallido de la guerra civil se reparte en los dos ‘bandos’ por igual. Para el 36% ambos bandos causaron las mismas víctimas”. Equiparación que se sumaba a la equidistancia que, como ya ocurría en 1995, se mantenían respecto a la Dictadura. De esta forma, para el 58%,” el franquismo tuvo cosas buenas y cosas malas”. Es más, para un 35%, “con Franco había más orden y más paz”. Por otra parte, el prestigio de la transición apenas si había decaído. De este modo, “el 74% creía que la transición constituye un motivo de orgullo para los españoles, aunque el 56% ignorase cuándo se aprobó la Constitución³⁵⁷”. Como es bien sabido, después de la equidistancia viene el negacionismo. Luego, el panorama resultaba desalentador y alertaba del revisionismo por venir.

Así, sin restar importancia a lo que se cuenta en las escuelas pues como también se decía en una de las encuestas, el 69% de los encuestados confirmó que recibieron poca o ninguna información sobre la guerra civil en el instituto o colegio. Ciertamente, sería muy simplista afirmar que la imagen benevolente con el franquismo y la transición se debe exclusivamente a los manuales escolares. La “memoria histórica” se forja también tanto que consumidores de cine, televisión, y cada vez en mayor medida en las redes sociales. Condicionada por la selección de encuadres e imágenes y cuya repetición las convierten en emblemas de valores e ideas, pudiera hablarse, en efecto, de una “memoria mediática”. Por consiguiente, en una época en la que el poder pedagógico de la televisión –y las redes sociales- predomina sobre cualquier otro ámbito, incluido el familiar, conviene ser prudente sobre las posibilidades que realmente tiene la escuela para coadyuvar y favorecer una memoria democrática entre los jóvenes, así como pensar la crítica de la escuela como parte de una crítica cultural y política.

Libros de texto: la guerra de las memorias

Lo cierto es que todos los gobiernos sean del signo que sean echan mano de las disciplinas escolares, y de cualquier otro dispositivo como instrumento de adoctrinamiento. Pues, en cierto sentido, su principal objetivo es la legitimación del Estado por medio de la fabricación de una conciencia de identidad nacional común. En consecuencia, la historia y la geografía escolares, políticamente instrumentalizadas mediante la “nacionalización del pasado y del paisaje”, sirven para educar al niño *a ser de los nuestros*. Es así que lo constante es la concepción lineal de la Historia, propia de la historiografía decimonónica, sometida a la cronología y basada en el devenir del progreso como legitimación del presente³⁵⁸. Un modelo interpretativo (eurocéntrico y androcéntrico) que privilegia los actos del poder, procedan éstos de emperadores, reyes o estadistas, en perjuicio del conocimiento de la vida de la mayoría, como si lo uno fuera comprensible sin lo otro. Redactados por los vencedores del momento los manuales de historia imprimen su visión de los hechos, negándole a los *proyectos alternativos de futuro que no triunfaron en cualquier sentido*³⁵⁹.

Por su parte, las guerras, en la medida en que son un factor coadyuvante de la formación de solidaridades, han sido un recurso extraordinario a la hora de suministrar datos y emociones a favor de los sentimientos de pertenencia étnico-nacionales. Más aún, cuando lo que se pretende es ensalzar la valía de *los nuestros*, tanto más que el placer de la victoria es la heroicidad de la resistencia lo que cuenta, que se redobla a fuerza de compararla con la maldad y la superioridad

³⁵⁷ Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: «Memoria e Historia del presente: la asignatura en que España no progresa adecuadamente». *Nuestra Historia*, 2, (2016), pp. 227-233.

³⁵⁸ Raimundo CUESTA: *Sociogénesis...*, 1997

³⁵⁹ Josep FONTANA: *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992.

militar extranjera. Así, teniendo en cuenta que en nuestro país el enemigo ha sido a menudo el vencedor, se comprende que esta técnica narrativa haya sido bastante frecuentada por los forjadores de leyenda.

Luego, por ser un medio útil a la hora de construir la imagen que los pueblos tienen de sí mismo, las guerras tienen un lugar privilegiado en los libros de texto. La visión de la historia de España que proporcionan los manuales escolares sigue siendo la de un largo combate para la liberación del país. Desde el sitio de Sagunto por Aníbal, pasando por la resistencia de Numancia frente las legiones romanas hasta llegar a Zaragoza y la guerra del francés, la leyenda escolar de la raza invencible se sigue agrandando. Como entenderán, algo absolutamente anacrónico y ridículo, más propio de la *Enciclopedia Álvarez* que del siglo XXI³⁶⁰.

Empero, el recurso se vuelve delicado en el presente cuando se pasa por una guerra civil reciente. No hay que perder de vista que entonces el “otro”, más que una construcción teórica creada a tal efecto para afirmar nuestra identidad, es parte de nosotros mismos. Por supuesto, su utilidad como fuente de legitimidad y de poder sigue siendo innegable para los vencedores, y así lo harán saber: “el régimen [franquista] es el resultado de una guerra que ganó un bando y perdió otro”. Es más, “se llama guerra de liberación la que inició Franco el 18 de julio de 1936 para librar a España de sus enemigos y hacerla Una, Grande y Libre”. Esto es, como se encargó de recordar a machamartillo la propaganda franquista, la victoria militar era su fuente de legitimidad y poder.

El caso es que las versiones de la guerra han variado según lo ha hecho la situación y la posibilidad generacional de abordarla históricamente. A tal punto, que según se ha dicho: “la memoria histórica no es sino una historia más, es decir, sujeta a los cambios que el tiempo produce en las conformaciones sociales, al paso de las generaciones, a la acción de la evolución social y a la desaparición de los protagonistas de los hechos³⁶¹”. Sea como fuere, lo cierto es que con la llegada de la democracia el canon interpretativo franquista de la guerra civil dista mucho de haber sido superado a pesar del aparente retroceso de la defensa del franquismo en el ámbito académico. Y así, aunque de forma matizada, el relato de la victoria es aún perceptible en los manuales escolares.

Así, en la actualidad nos encontramos con hasta tres posibles memorias³⁶²: la del franquismo, la de la transición y una más reciente, vista por muchos como una operación política para así desprestigiarla como si las otras acaso no lo fueran, cuya pretensión pasa por recuperar la historia de las víctimas. Una convivencia de interpretaciones ciertamente contradictoria que incluso ha llevado al relator de Naciones Unidas del Consejo de Derechos Humanos a suspender a la democracia española en materia de memoria histórica.

A este respecto, aún resulta sorprendente comprobar la manía que algunos tienen por reescribir la historia de la II República, la Guerra Civil y la dictadura franquista. Ciertamente, hacerse preguntas, devanarse los sesos, interrogar al pasado desde la existencia de nuevos paradigmas, o

³⁶⁰ Basta echar un ojo a las revistas de historias que abundan en los kioscos para comprobar cuánto la oferta de información histórica gira en torno al tema de las guerras (la I y la II Guerra Mundial), junto a la historia de los “grandes hombres” desde Alejandro Magno hasta Napoleón pasando por Julio César, como “valores seguros” para el gran público. No sabemos si es la oferta la que forja la demanda, o tanto monta.

³⁶¹ Julio ARÓSTEGUI: «Memoria y revisionismo». *Cuadernos de pedagogía*, 362, (2006), pp. 52-58.

³⁶² Bien es verdad, se podría ampliar el número de grandes metarrelatos sobre la guerra, así se podría distinguir: “(a) el discurso de la cruzada, (b) el de la España republicana, (c) el de los veinticinco años de paz y la violencia cainita, (d) el de la reconciliación democrática o (e) el de la recuperación de la memoria histórica”. En Lourenzo FERNÁNDEZ, Antonio MÍGUEZ y Dolores VILAVEDRA (Coords.): 1936. *Un nuevo relato*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2020.

las propias necesidades de renovación de la historiografía académica, es la base, sin duda, sobre la que se sostiene cualquier actividad científica, pero eso es cosa bien distinta de volver a contar algo ya sabido, historiográficamente insostenible y totalmente abominable desde una perspectiva democrática. Por consiguiente, el mayor de los riesgos del relato neofranquista no es acabar siendo atrapado en la mera falacia, o por las formas en que el embeleco hubiera sido históricamente operativo, es que solo sirve a los enemigos de la democracia.

Aparentemente, lo que el revisionismo pretende no es más que enmendar la plana a la historia universitaria progresista, pero hete aquí que no hace otra cosa más que persistir, a macha martillo, en lo que ya dijera el *Dictamen de la comisión sobre ilegitimidad de poderes actuantes en 18 de julio de 1936*. Burdo libelo fabricado por los sublevados a mayor gloria de Franco y el autodenominado “Glorioso Alzamiento Nacional”. Luego, nada nuevo bajo al sol sino un fragor de moscas alrededor de la inmundicia y la miseria moral de quienes insisten en situar el comienzo de la Guerra civil en la revolución de octubre de 1934; o, verbigracia, plantear que el Frente Popular ganó las elecciones de 1936 mediante fraude. Obviamente, la clave de la justificación del golpe de Estado y la legitimidad del franquismo se sostuvo desde el principio en la ilegitimidad de la República. Por ende, cuanto más se la depreciara, más se robustece la idea de que la guerra era inevitable y el franquismo no más que un mal necesario.

Tampoco, ciertamente, cuando entre los seguidores republicanos hubo elementos que dieron lugar a situaciones indefendibles, algunas execrables, es muy alentadora su veneración *per se*. Empero, no por insistir *ad nauseam* en la narración fatalista de su fracaso se blanqueará la participación de las derechas reaccionarias en la destrucción de la República al apoyar el golpe de Estado de 1936. Menos aún, operar con éxito el prodigio de convertir el franquismo en matriz de la democracia actual.

Sea como fuere, el debate sobre la equivalencia lo ganará siempre quien mande. Si la Alemania democrática pudo probar los crímenes de la Alemania nazi, sencillamente fue porque ganó la guerra. En tales circunstancias, no habría que contentarse con evocar a los derrotados. Sería este un enfoque que nos limita a hacer la Historia de los historiadores. Esto es, seguir las pautas clásicas de recuperar el pasado, comprendiéndolo, para poder olvidarlo, que, por lo demás, es hacer la historia que le interesa al poder.

Hay, empero, otras formas de hacer Historia. Una que, por ejemplo, consiste en oponer las razones a los hechos y la razón a las razones pasadas, presentes o futuras. Una perspectiva que nos parece mejor, porque reivindica el gesto de enfrentarse al poder jurídico y legitimador de los hechos, a la par que no se contenta con hacer la historia de los de abajo sino también desde abajo.

En consecuencia, si lo que queremos es que los estudiantes piensen por su cuenta, habría que ayudarles a desenmascarar las ocultas raíces políticas que soportan lo que damos por “conocimiento legítimo”. La Historia no es simplemente la memoria de los hechos, sino la disciplina que nos enseña a interpretarlos. Para ser más precisos, en clase debería analizarse el propio proceso de construcción del conocimiento escolar, desvelando su carácter ideológico. Desde una perspectiva crítica, no basta con contar la historia olvidada por los decretos ministeriales y las editoriales de textos, habría también que enseñar a desconfiar de aquello que damos por seguro y no lo es. Porque, además, nos tememos que aquel que tiene por ley acatar lo acontecido ya simplemente por acontecido le negará cualquier sentido imaginable a lo no contando, y no será más que un siervo de la historia oficial.

Así pues, a partir de las premisas anteriores, a la hora de enseñar la guerra civil bien pudiera empezarse por plantear un análisis de la evolución, según las circunstancias políticas, de las causas de la guerra civil³⁶³.

Por tanto, considerando que la primera versión de la guerra civil fue la franquista. Esto es, aquella que convirtió a los vencedores en libertadores nacionales frente al “complot comunista-republicano”, podemos recurrir a los dos siguientes ejemplos.

“Al fin, después de cinco años de destrucciones sistemáticas y continuas de todos los cimientos de la Patria, en 1936 se llegó al llamado Frente Popular, o sea la alianza de todos los más extensos enemigos de España –masones, socialistas, separatistas- para su completa destrucción. Se vivieron unos meses de plena anarquía y desgobierno. Por orden del Gobierno, se asesinó al gran político Calvo Sotelo. Y se preparaba ya un último golpe, para establecer en España, plenamente, el régimen comunista, a lo ruso, cuando el 18 de julio de dicho año, surgió el Movimiento Nacional. [...] Así como en la República se concentraban todos los enemigos de España, en el Movimiento Nacional se concentran todas sus fuerzas de salvación³⁶⁴...”.

“Fue la República misma la que provocó la guerra ignorando, desde el primer momento, las convicciones del pueblo español. Burló a la iglesia, persiguiendo a sus representantes de una forma jamás vista, y rompió la convivencia ciudadana, poniendo en peligro incluso la existencia de España³⁶⁵”.

Sirvan estas dos referencias para comprobar cómo el canon franquista se sostiene sobre el mito de las “dos Españas”: una España con valores e ideales dispuesta a vencer a la *antiEspaña* representada por quienes defienden la República y a los que se responsabiliza de la guerra. Guerra que, por lo demás, según el discurso legitimador de la carta colectiva de los obispos españoles (1937) destinada al mundo entero, ni siquiera es tal cosa sino una “cruzada”, un enfrentamiento definitivo entre “el materialismo marxista y el espiritualismo cristiano”.

Hubo que esperar así hasta la década de los noventa, pasados ya cincuenta años del inicio de la contienda, a la que se incorporará la versión de la transición. Pues aunque se entrevé ya en algunos textos años antes, no sería hasta la impronta de la LOGSE (1990) que lo hizo de forma evidente y plena. De tal modo, los tópicos franquistas fueron siendo aparcados de los libros de texto por los propios de un nuevo paradigma cultural, que, básicamente, vino a estructurarse en torno a la idea-fuerza del “consenso” y la llamada “reconciliación” nacional. Y así, sobre la base de estos principios, se levantará el nuevo discurso legitimador, un nuevo patrón de interpretación sobre nuestro pasado traumático que habría de ser dominante a fuerza de inculcarlos en las nuevas generaciones. Adoptada como mejor para la convivencia de los españoles, la teoría del “justo medio” y el reparto equitativo de culpas se impone. Si bien lo hace a costa de la tergiversación de la historia y el blanqueamiento de la responsabilidad del golpe. Por ejemplo, insistiendo en la radicalización de las posiciones y “la polarización de la sociedad en dos bandos”. Como si no fuera posible mencionar una tara de un lado sin también identificar una parecida del otro y así, en consecuencia, hay que hablar de “bandos” en lugar del enfrentamiento

³⁶³ Los ejemplos aquí referenciados están tomados de Cuesta (2007) y el Atlas de Historia crítica y comparada. De la revolución a nuestros días (2015).

³⁶⁴ Manual *Instituto de España* publicado en 1939, tomado de Raimundo CUESTA: *Los deberes...* 2007.

³⁶⁵ Juan BLASCO CEA: *Historia Moderna y Contemporánea universal y de España*. Madrid: Bruño, 1972.

entre un gobierno legítimo y un único “bando” rebelde. En ningún caso se cuestiona el empleo del concepto “guerra”, por mucho que en gran parte del sur de España y allí donde el golpe se impuso sin apenas resistencia no hubiera más que represión y, en propiedad, habría que hablar de guerra de tapias y cunetas. Así que en rigor no debiera hablarse de trincheras y ejércitos enfrentados, por la sencilla de razón de que no había más que uno: el ejército africanista, el mejor pertrechado y el más bregado en la guerra colonial, entendida como guerra de exterminio, y cuyas técnicas y métodos se aplicaron no ya contra el rifeño sino contra “el rojo³⁶⁶”. O, mayormente, se emplea el sintagma “guerra civil”, cuando el ejército sublevado contó desde el principio con ayuda internacional, y sólo meses después también el republicano. En fin, una ambigüedad terminológica y conceptual que creemos solo sirve al revisionismo más oportunista e intrigante.

Como fuere, la nueva interpretación se trasladó a los libros de texto y para comprobarlo adjuntamos otros dos ejemplos:

“La imposibilidad de establecer las bases de una coexistencia entre derechas e izquierdas hizo que chocasen el egoísmo de las clases dominantes y el auge revolucionario de la clase obrera, lo que desató una guerra fratricida de las más dramáticas en las que confluyeron el heroísmo y la crueldad más refinada³⁶⁷”.

“Las circunstancias históricas en las que se desarrolló la guerra..., una clase media insuficiente para servir de elemento equilibrador; y una polarización de la sociedad en dos bandos: las derechas, en las que prevalecía la concepción del mundo más conservadora, que identificaba el sistema político-social con sus creencias religiosas; y las izquierdas, decididas a romper con las estructuras existentes. La intransigencia y los actos violentos presidieron la relación entre ambos grupos, que ignoraron el respeto y la tolerancia como norma de entendimiento³⁶⁸”.

Sin duda, el énfasis en la idea de “guerra fratricida” y la presunción de que “todos fueron iguales” puede contentar los afanes bienintencionados de quienes construyen la bondad por contraste con la maldad ajena. Empero, la responsabilidad del inicio de la guerra no puede atribuirse por igual a izquierda y a derecha más que a riesgo de borrar de la historia el golpe del 18 de julio. Otra cosa es que en todas las casas hubiera vencedores y vencidos y, por consiguiente, en todos sitios se sufriera. Pero ni todo el que sufre es víctima, ni el reparto igualitario de culpas nos hace mejores. Más bien, la equiparación y la auto edificación por contraste solo sirven para el blanqueamiento del victimario.

Tampoco se trata, naturalmente, de hacer una historia desde el punto de vista exclusivo de los perdedores, pero habiendo sido rescatado de manera exhaustiva todo el victimario de los vencedores, recibido tanto el recuerdo como el homenaje constante durante medio siglo, va siendo hora ya de rescatar la memoria de los vencidos de manera independiente, sin el contrapeso justificador de “los otros”. De momento sigue resultando imposible reservar algún espacio para los que nunca tuvieron ni *Causa General* ni mención ni homenaje. A lo sumo, justo

³⁶⁶ Más tarde, durante el franquismo, la Brigada Política Social de Franco aplicó las mismas técnicas que las SS y de la GESTAPO, aprendidas por el adiestramiento directo que su jefe de fila Himmler y su asistente, Paul Winzer, facilitó a la policía española. Mario AMORÓS: *Argentina contra Franco. El gran desafío a la impunidad de la dictadura*. Madrid: Akal, 2014

³⁶⁷ Julio VALDEÓN (Coords.). *Geografía de España y los países hispánicos*. Madrid: Anaya, 1978

³⁶⁸ Joaquín PRATS (Coords.). *Geografía e Historia de España*. 3º Bachillerato. Madrid: Anaya, 1990.

cuando se consigue introducir algún apunte sobre la represión franquista, en el siguiente, en aras de una objetividad supuestamente científica, se advierte de la represión republicana.

A mayor abundancia, cuando se disciplina en la memez política de *condenar la violencia venga de donde venga*, como si el gobierno legítimo de la República y los sediciosos estuvieran en un plano de equivalencia, se está desviando el análisis de los hechos a los intereses de los golpistas. A fuerza de querer ser imparcial, este discurso no sólo niega el derecho legítimo del gobierno de la república a usar la violencia pública frente a los golpistas, a su vez niega el derecho que en situaciones violentas asiste a los ciudadanos a usar la fuerza en defensa propia. En suma, parece más bien animar a rendirse resignadamente al imperio de los hechos, como si frente a la voluntad omnímoda del déspota no quedará más que apretar los dientes. En consecuencia, cuando especialmente desde la escuela se educa en la creencia de que vencedores y vencidos tuvieron la misma responsabilidad en el conflicto se está impidiendo que los jóvenes se pregunten por la justicia de las leyes y, por ende, se está traicionando a la democracia.

Se entiende así que alguien como el filósofo Julián Marías, quien a pesar de sus ideas de derechas defendió a la República, dijera que “la represión de los vencidos no fue función del radicalismo de sus posiciones teóricas o de sus actuaciones prácticas, sino de su grado de resistencia a la traición³⁶⁹”.

A mayor abundamiento, podría apuntarse como otra consecuencia subsidiaria del dominio cultural de la transición la necesidad que, según parece, España tiene para su buena gobernanza de un poder como el monárquico capaz de servir de equilibrio y control de “nuestro apasionamiento” y atávica tendencia a los extremos políticos. En definitiva, los libros han ido disciplinando en el espíritu de la transición encarnado en la monarquía restaurada y la partitocracia.

Y llegamos así, ya en los albores del siglo XXI, y solo gracias al empuje reivindicativo que movimientos como los de la recuperación de la memoria histórica y de plataformas de pensamiento crítico, al momento en que los manuales fueron incorporarán otra visión de los hechos. Veámoslo:

“El alzamiento de las derechas con el ejército y con el apoyo de la iglesia significaba que las reformas que intentaron llevar a cabo la burguesía republicana y el movimiento obrero socialista organizado encontraron una resistencia tan fuerte, que llevó a la insurrección armada. Esas reformas eran absolutamente justas e imprescindibles para la modernización de la sociedad española, pero atentaban contra los seculares privilegiados de las clases dominantes de España. Por ello, las clases privilegiadas creyeron que se avecinaba una revolución y optaron por el abandono de la vía legal y parlamentaria decantándose por el golpe de Estado³⁷⁰”.

“La oposición de una gran parte de los conservadores españoles a la democratización política y el reformismo social de la Segunda República se tradujo en una tentativa de golpe de Estado el 17 de julio de 1936. El clima de confrontación engendrado por el surgimiento del Frente Popular les sirvió de pretexto para justificar su decisión³⁷¹”.

³⁶⁹ Jesús IBÁÑEZ: *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos, 1997, p. 156.

³⁷⁰ Julio ARÓSTEGUI (Coords.): *Historia de España*. Segundo de Bachillerato. Barcelona: Vicens Vives, 2003.

³⁷¹ Julio ARÓSTEGUI (Coords.): *Historia de España*. Segundo de Bachillerato. Barcelona: Vicens Vives, 2010)

Las diferencias con los ejemplos anteriores son más que evidentes, pero, no hay que engañarse, esta propuesta manualística en absoluto ha desplazado a otras anteriores. De hecho, lo normal sigue siendo encontrar en los textos el argumento dominante sigue llevando a pensar la contienda como algo inevitable y justificado. Tal y como se infiere al incluir conjuntamente en un solo tema la República y la Guerra civil y a reglón seguido se separa la Guerra Civil del franquismo. En algunos libros, el desarrollo del régimen se explica como si la democracia se implantara gracias al caudillo. Sobre todo, tras el nombramiento de Don Juan Carlos, en 1969, como sucesor de Franco a título de Rey. Otro motivo más de sorpresa es comprobar que los manuales siguen atribuyendo, por arte de birlibirloque, carácter democrático a un franquismo que se define como *aperturista* frente a otro *inmovilista* también llamado *búnker*.

El gran ausente siguen siendo las víctimas y su victimario, la represión y la violencia planificada por los sublevados, la complicidad de la jerarquía eclesiástica, el fenómeno de los topes, la resistencia en Francia, los campos de concentración y trabajos forzados... En fin, nada que aparentemente pudiera violentar la inocencia de nuestros escolares.

3

Archivos, fuentes orales y didáctica

Represión y franquismo. Unidad Didáctica

José A. Fernández Cabello, Ramón Galdrán González,
Remedios Izquierdo Ferrández, Teresa Sanz Cantalapiedra

Resumen

La unidad didáctica “Represión y franquismo” es un proyecto colectivo que pretende incorporar a los programas educativos un periodo de nuestra historia reciente que quedó “olvidado” o “silenciado” durante mucho tiempo en los currículos de Enseñanza Secundaria y Primaria, como fue la dictadura franquista entre 1939-1975 y la brutal represión ejercida sobre miles de víctimas.

A partir de los sucesos del final de la guerra civil en el puerto de Alicante, se invita al alumnado a hacer explícitos sus conocimientos previos sobre la guerra y a hacerse preguntas sobre la denominada paz de Franco: “¿crees que se inició un periodo de paz en España? ¿En qué consistió la paz de Franco?” ... Las preguntas, respuestas y reflexiones que surjan se organizarán en un guion de trabajo y en apartados, que, recogidos en cuadernillos, se trabajarán en grupos reducidos e individualmente.

Cada grupo desarrollará su trabajo temático en el que se incluirá un eje cronológico, el contexto histórico y la información que se recopile sobre la represión. El trabajo concluirá con una puesta en común de todos los grupos y con una evaluación final.

Palabras clave: Represión franquista- Memoria Democrática - Curriculum educativo-Victimas- Unidad Didáctica

Introducción y justificación

El prestigioso jurista francés Louis Joinet, en el Informe que presentó a la Asamblea General de la ONU en 1997 sobre la cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de Derechos Humanos, destacaba:

“Cada pueblo tiene el derecho inalienable de conocer la verdad sobre los acontecimientos pasados, así como sobre las circunstancias y las razones que llevaron, por la violación masiva y sistemática de los derechos humanos, a la perpetración de crímenes aberrantes. (...) El conocimiento por un pueblo de la historia de su opresión pertenece a su patrimonio y, como tal, debe ser preservado por medidas apropiadas que incumben al Estado. Esas medidas tienen la finalidad de preservar del olvido la memoria colectiva, principalmente para prevenir el desarrollo de tesis revisionistas y negacionistas.”¹

En la primera circular de presentación del I Congreso Internacional “Historia con Memoria en la Educación” de marzo de 2022, se señala:

En las últimas décadas se ha producido en las sociedades contemporáneas un fenómeno complejo para incorporar al discurso histórico la memoria de las víctimas de los pasados traumáticos y de quienes habían quedado al margen de las narrativas tradicionales. Así, se han ido tejiendo consensos amplios sobre el derecho a la verdad de las víctimas de las diferentes violencias políticas y también, con más dificultad, del deber social de mantener su memoria. En este contexto, ha cobrado fuerza la conciencia de que es necesario garantizar la transmisión de la memoria –una memoria en conflicto– a las generaciones más jóvenes en el ámbito de su educación. Así lo han entendido cientos de docentes que, con o sin apoyo institucional, han trasladado a su praxis intervenciones didácticas en torno a la memoria.²

Ese es precisamente el fin con el que se generó esta unidad didáctica, un trabajo colectivo y cooperativo de dos profesoras y dos profesores de Enseñanzas Medias que, conscientes del déficit de contenidos sobre Memoria Histórica y Democrática en las programaciones educativas, decidieron embarcarse en este proyecto con una ayuda del Ministerio de la Presidencia, con la finalidad de elaborar materiales que pudieran ser útiles en las aulas.

Los precedentes del periodo franquista y de la Transición

Sabemos que durante la dictadura franquista (1939-1975) se estudiaba en España una historia escrita exclusivamente por y en favor de los vencedores, una historia oficial y propagandística del régimen con una visión maniquea de buenos y malos : la España de los vencedores, la de los católicos y patriotas, frente a la España de los vencidos, la de los rojos, los ateos y antipatriotas.

¹ Louis M. JOINET, Informe final a la Asamblea General de la ONU sobre la cuestión de la impunidad de los autores de violaciones de derechos humanos. 1997.

² Primera circular de presentación del I Congreso Internacional “Historia con Memoria en la Educación”, marzo de 2022.

Tras la muerte del dictador, el espíritu de reconciliación que caracterizó a la Transición política fue la excusa para seguir manteniendo un manto de silencio sobre la crueldad del régimen. La Ley de Amnistía, si bien comportaba para los demócratas la libertad de miles de presos políticos antifranquistas, al mismo tiempo suponía la amnesia sobre la terrorífica represión franquista, aceptando que toda la violencia cometida por el régimen sobre miles y miles de víctimas quedaría en la más absoluta impunidad.

Las programaciones de Historia de España, bajo una supuesta neutralidad, mantuvieron graves silencios sobre el franquismo y la represión de miles y miles de víctimas. Sólo la buena voluntad, la actitud profesional y científica de una parte del profesorado han podido llenar este vacío oficial. La consecuencia de este “vacío oficial” ha sido que muchas generaciones apenas saben nada o, si saben algo del régimen franquista, lo es de forma fragmentada e inconexa, y, por supuesto, mucho menos sobre la cruel represión sobre la que se construyó el régimen, tema que ha quedado reducido al ámbito de los expertos y especialistas.

Es más, aún hoy entre algunos sectores sociales de clara tendencia conservadora persiste la creencia acrítica de un franquismo “benévolo” o de una visión equidistante, que tiende a equiparar a vencedores y vencidos como responsables de la guerra civil, visión absolutamente revisionista y sectaria, propagada además por algunos medios de comunicación y defendida por determinados escritores e incluso historiadores.

En los últimos veinticinco años, con la aparición de cientos de asociaciones memorialistas y comisiones cívicas, se ha producido una creciente presión social en pro de la recuperación de la memoria, la exhumación de fosas de víctimas de la represión y de su reparación, reclamando una ambiciosa Ley de Memoria Democrática y una Comisión de la Verdad.

La progresiva apertura y acceso a los diferentes archivos estatales y militares ha permitido, así mismo, la aparición de investigaciones que ofrecen una historia totalmente diferente a la oficial que nos contaron, además de abundantes y muy interesantes estudios autonómicos, provinciales, comarcales y locales que se multiplican día a día.

Los estudios indican, sin lugar a dudas, que el régimen franquista usó los recursos del Estado para llevar a cabo violaciones de los derechos humanos, legisló para reprimir, denegó recursos para la protección judicial a las víctimas, empleó el sistema judicial para perseguir a los opositores, colocó a la sociedad en una situación de grave indefensión y creó una atmósfera de terror y control sobre la población. Así lo resume Julián Casanova:

A la guerra civil española le siguió una larga paz incivil. La destrucción del vencido (...) se convirtió en prioridad absoluta (...). La primera característica del terror que se impuso en la posguerra es que estaba organizado desde arriba, basado en la jurisdicción militar, en juicios y consejos de guerra.³

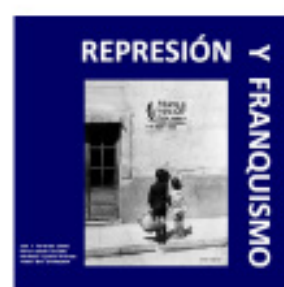
Estas mismas contundentes conclusiones son las que recoge el Auto del Juzgado Central de Instrucción nº 5 de la Audiencia Nacional, de 16 de octubre de 2008, que, a instancias de las denuncias de distintas asociaciones memorialistas, abrió Diligencias por Procedimiento Abreviado 399/2006. Este Auto judicial, firmado por el juez Baltasar Garzón, es una fuente de información de primer orden sobre la represión del régimen.

³ Julián CASANOVA: “La historia social de los vencidos”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 30, (2008), pp 155-163.

Edición impresa



Edición digital



Materiales didácticos. Carátula del DVD y portadas de los diferentes cuadernillos de la Unidad Didáctica impresa “Represión y franquismo”. La unidad se puede descargar en <https://xarxa-eim.blogspot.com>

(...) de los hechos que acontecieron posteriormente al 18 de Julio de 1936, se constata que el alzamiento o insurrección armada que se materializó en esa fecha, fue una decisión perfectamente planeada y dirigida a acabar con la forma de Gobierno de España, en ese momento, atacando y ordenando la detención e incluso la eliminación física de personas que ostentaban responsabilidades en los altos Organismos de la Nación y ello, como medio o al menos como paso indispensable para desarrollar y ejecutar las decisiones previamente adoptadas sobre la detención, tortura, desaparición forzada y eliminación física de miles de personas por motivos políticos e ideológicos, propiciando, asimismo, el desplazamiento y exilio de miles de personas, dentro y fuera del territorio nacional, situación que continuó, en mayor o menor medida, durante los años siguientes, una vez concluyó la Guerra Civil... Así, y aun en una primera aproximación eminentemente provisional, cifra el número de víctimas de desaparición forzada en estos períodos en 114.266 personas.⁴

Al mismo tiempo las instituciones han ido abriendo camino, poco a poco, a políticas públicas de memoria, como se había hecho hace ya muchos años en Alemania, Francia, Argentina, etc.

En julio de 2006 el Congreso de los Diputados, a propuesta de IU-ICV, aprobó, con la única oposición del Partido Popular, una proposición de ley para declarar 2006 como *Año de la Memoria Histórica*. Fue aprobada por 176 votos a favor y 131 en contra y entró en vigor el 8 de julio de ese mismo año.

⁴ AUTO del juzgado de instrucción nº 5 de la Audiencia Nacional de 16 de octubre 2008. Madrid. Diligencias previas proc. abreviado, 399 /2006

En 2007 se aprobó la primera Ley de Memoria Histórica que, según Amnistía Internacional, supuso un avance hacia el esclarecimiento de la verdad sobre los crímenes del franquismo, aunque resultó muy tibia y limitada. Además su aplicación fue nula bajo los gobiernos del PP.

El 14 de julio de 2022 el Congreso de los Diputados aprobó el nuevo Proyecto de Ley de Memoria Democrática con 173 votos a favor, 159 en contra y 14 abstenciones. A pesar de ciertas carencias, esta ley supone un gran avance ya que, por primera vez, se declara ilegal el régimen surgido de la contienda militar, se establece la búsqueda de los desaparecidos por parte de la Administración del Estado, se declara la ilegalidad e ilegitimidad de los tribunales franquistas constituidos a partir de julio de 1936, así como la nulidad de los mismos y de sus sentencias, resoluciones y condenas, y la supresión de fundaciones que hagan apología del franquismo...

Franquismo y represión en la Educación Secundaria

Hasta los años ochenta se enseñaba en los centros educativos una historia de clara exaltación del régimen y, aunque paulatinamente fue cambiando esa visión, el tratamiento que se le siguió dando en las programaciones y en los libros de texto se caracterizó por una insuficiente perspectiva crítica y un silencio absoluto sobre muchos aspectos del franquismo, especialmente, sobre la represión del régimen o el papel jugado por la Iglesia. En la actualidad todavía, en los libros de texto se ocultan o minimizan aspectos tales como el carácter estructural de la represión bajo sus diferentes formas y su duración hasta los últimos días de la dictadura. Es recomendable, al respecto, consultar el libro del profesor de la Universidad de León, Enrique Javier Díez sobre “La memoria histórica en los libros de texto”⁵.

Se constata ultimamente la creciente y sentida reivindicación de que en la nueva Ley de Memoria Democrática estatal y en las leyes de memoria de las diferentes comunidades autónomas, conste que los contenidos de Memoria Histórica y Democrática estén recogidos de forma transversal en los currículos de enseñanza Primaria, Formación Permanente de Personas Adultas, Secundaria obligatoria, Bachillerato y que en la nueva Ley de Educación (LOMLOE) sea preceptivo su estudio.

El Proyecto de Ley de Memoria Democrática establece en su art. 44 de Medidas en materia educativa y de formación del profesorado:

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, **desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura.**

A tal efecto se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.

2. Las administraciones educativas adoptaran las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática **impulsando asimismo en la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición.**

Por tanto, queda más que justificada la creciente aparición de materiales y recursos bajo la forma de publicaciones, unidades didácticas, comics, documentales, etc. que serán herramientas muy

⁵ Enrique J. DÍEZ GUTIERREZ: “La memoria histórica en los libros de texto”, Revista Complutense de Educación, vol. 25 (2014), pp 155-163

útiles en el aula. Esto es lo que, en definitiva, pretendemos con la publicación de la unidad didáctica “Represión y franquismo”.

Represión y franquismo

La Unidad Didáctica está pensada para 2º de Bachillerato y 1º de Bach. Humanístico pero también puede aplicarse en los últimos cursos de Primaria, en 4º ESO, en talleres específicos y en la Formación Permanente de Adultos.

Para 4º de ESO, la Unidad Didáctica está adaptada de forma más sencilla a ese tipo de alumnado.

La unidad, impresa y digitalizada en un CD en versión castellana y valenciana, se complementa con diversos materiales y recursos (documentos, bibliografía, direcciones de internet, películas, canciones...) que pueden ser aprovechados como ampliación o complemento, si el profesorado lo considera oportuno o lo requiere la evolución de trabajo.

La unidad se puede descargar en <https://xarxa-eim.blogspot.com>

Los **objetivos** esenciales de la Unidad son:

1. Recuperar la memoria histórica, arrojar luz sobre la época oscura del régimen franquista y la represión y estudiar este periodo en los currículos de Enseñanza Primaria, Secundaria y Bachillerato como un derecho esencial que tienen las nuevas generaciones a conocer su historia más reciente.
2. Conocer y difundir los esfuerzos y trabajos colectivos que se están llevando a cabo para recuperar la Memoria Histórica, con el objetivo de poner en valor la democracia, las libertades y los derechos ciudadanos frente a regímenes autoritarios y represivos como fue el franquismo.

La **metodología** propuesta considera al alumnado sujeto activo en el aprendizaje significativo del conocimiento histórico, en cuyo proceso el profesorado actúa de orientador o conductor.

A partir de los conocimientos previos del alumnado, que pueden ser incompletos o contradictorios, se plantearán preguntas y reflexiones, se hará una puesta en común, se podrán emitir explicaciones o “hipótesis” y se elaborará un guion para organizar el trabajo en diferentes apartados. El guion quedará abierto para incorporar otros apartados, si así lo requiere la información que van trabajando.

En este proceso son importantes: la guía docente, el uso adecuado de la documentación y el tratamiento de datos, la explicación multicausal, el razonamiento deductivo, la empatía, la motivación y la exposición coherente de acuerdo con el método seguido.

Todo ello concluirá con un informe final que realizarán los grupos y que será parte de la evaluación tanto del trabajo individual como del trabajo en grupo.

Evaluación del trabajo individual. Se evaluará todo el proceso seguido, los resultados del mismo y la manera de expresarlo. Para ello tendremos en cuenta una serie de criterios:

- La explicación razonada de los conocimientos obtenidos y los factores personales que intervienen en este proceso.
- La empatía o capacidad para entender (no necesariamente compartir o estar de acuerdo) las actuaciones de las personas en el contexto en que se produjeron.
- El tiempo histórico. A partir de un eje cronológico deben dar una explicación sobre la duración del proceso de represión franquista, la simultaneidad de los hechos con los que se



El buque carbonero británico “Stanbrook”. Foto tomada por autor desconocido en el puerto de Orán

producían en Europa, los cambios y, en especial, la permanencia de la represión a lo largo de la dictadura.

- La metodología seguida, identificando los pasos seguidos en el estudio de la Unidad Didáctica,
- El uso que hace de las fuentes y su análisis para construir el conocimiento histórico.
- La valoración de su aprendizaje, evitando hacerla con adjetivos (bueno/malo, mucho/poco) y analizando el progreso de lo aprendido desde que se inició el estudio. Asimismo, en las conclusiones conviene que se ratifique o corrija su idea de partida.

Los **instrumentos** en los que se apoyará la evaluación individual serán:

- El cuaderno de trabajo, en el que han plasmado sus actividades diarias.
- La actitud y la participación en clase, aportación de ideas, argumentos o sugerencias en el grupo de trabajo, etc.
- El informe final que será individual, siguiendo las pautas conocidas: presentación, explicación, cronología, metodología, uso de fuentes y conclusiones.

Evaluación del trabajo en grupo. Cada grupo expondrá a los demás grupos su trabajo a través de un portavoz. Dicha exposición será evaluada por el resto de los grupos a partir de una rúbrica que podría incluir alguna de las pautas siguientes o las que se consideren pertinentes:

- Explicación clara y ordenada:
Presentación.
Explicación.

- Cronología.
- Metodología.
- Fuentes.
- Conclusiones.

Cabe señalar que la Unidad Didáctica, aunque desarrolla aspectos generales sobre la represión franquista, lo hace básicamente sobre la que se produjo en el País Valenciano.

Como trabajar la Unidad Didáctica

En la **Presentación** se dan las primeras orientaciones al alumnado de cómo trabajar la unidad.

Ésta se inicia en últimos días de la guerra civil tras la caída de Cataluña en manos de las tropas de Franco. La República tiene los días contados y, en esos dramáticos días finales de la guerra (marzo del 39), los puertos del Mediterráneo, especialmente el de Alicante, se convirtieron en la última esperanza de los republicanos para encontrar barcos y poder escapar de la represión.

Varios documentos, entre ellos, una fotografía del buque Stanbrook y otras fotografías sirven para describir el final de la guerra en el puerto de Alicante. Estos documentos, junto con testimonios de testigos, ayudarán a aflorar los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre la guerra civil española. Se trata de que describan lo que ven o leen, busquen información y se formulen preguntas del tipo: *¿Qué sucedió en el puerto alicantino y en qué fecha? ¿Quiénes y por qué motivo estaban en el puerto? ¿Qué sucedió en esas fechas en España? ¿Con la finalización de la guerra, llegó realmente la paz? ¿En qué consistió la paz de Franco?*

Con todas las preguntas y reflexiones que vayan surgiendo, tras una puesta en común, se ordenarán las ideas en un guion para poder desarrollar de forma coherente el trabajo posterior. En el guion se establecerán los apartados ⁶ de estudio y se organizarán tantos grupos de trabajo como apartados en los que hayamos dividido la Unidad. De esta manera, posteriormente, se desarrollará un trabajo de búsqueda de información. El trabajo en grupo requiere tanto un esfuerzo colectivo como individual que se recogerá en su respectivo cuaderno de trabajo.

Una vez finalizado el trabajo, cada grupo deberá hacer una presentación y exposición del mismo al resto de compañeros/as de la clase, y consistirá en una síntesis parcial que puede adoptar diferentes modalidades: informe escrito, exposición oral, audiovisual, etc..

Los cuatro apartados o cuadernillos en la versión impresa propuestos para el guion de la unidad son:

a. Quiénes ejercieron la represión

En este apartado se analizarán diversos aspectos:

- **La represión indiscriminada y generalizada** que se dio, no sólo durante la guerra civil, sino también la que desarrolló el régimen una vez acabada la guerra en todo el Estado⁷.
- **Los agentes necesarios** y los grupos sociales que participaron directamente o colaboraron en la represión (militares, Falange, policía, guardia civil, Iglesia y vecinos que delataban).
- **Las bases legales o “leyes represoras”** en las que se basó el régimen para justificar su represión, los tribunales que las aplicaron, así como las sentencias y penas que acarrearón para las víctimas.

⁶ En el guion de la UD, los aspectos o temas de estudio que hemos propuesto, para organizar los grupos de trabajo, es el siguiente: A.- ¿Quiénes ejercieron la represión?; B.- ¿Quiénes sufrieron la represión?; C.- Las formas de la represión.; D.- Actitudes ante la represión.

⁷ Montagu, E: “La represión franquista”. *Nueva Tribuna.es. El Diario.es*, 8 febrero 2016.

- **La duración en el tiempo de la represión** con otras leyes y “Estados de Excepción” y que llegaron hasta los años 70. De esta manera se analizará la pervivencia de la represión.

El trabajo concluye con la presentación por parte de cada grupo de una síntesis y puesta en común de las conclusiones a las que han llegado.

b. Quiénes sufrieron la represión

Este apartado de la Unidad está dedicado a conocer quiénes fueron las víctimas que sufrieron la represión en sus diferentes formas: política, ideológica, cultural o económica y laboral.

- **La represión Política.** El objetivo es estudiar la represión que sufrieron aquellas personas que ejercieron un cargo o participaron en actividades políticas durante la II República, así como la de aquellos que mostraron cierta simpatía por la causa republicana. Como señala Francisco Moreno Gómez:

*Aún daban volteretas las campanas de la victoria cuando por todas partes cundía la consigna la caza y captura de los rojos. La persecución era implacable y exhaustiva.*⁸

- **La represión Ideológico y Cultural.** Además de reprimir a las personas también se persiguieron las ideas. Todo lo que pudiera entrar en conflicto con la doctrina política o religiosa oficial era castigado, especialmente cuando se trataba de la educación o de la creación artística o literaria.
- **La represión Económica** que numerosas personas e instituciones relacionadas con la causa republicana sufrieron en forma de incautaciones, expolio o robo de bienes o propiedades.
- **La represión Laboral** no sólo sobre los funcionarios públicos que fueron sometidos a depuración sino también sobre muchos profesionales del ámbito liberal y de la empresa privada.⁹
- **Los casos de...** Se concluye el apartado con el estudio de tres casos significativos de la represión en el País Valenciano como son el del poeta Miguel Hernández, el del director de la Escuela de Magisterio de Alicante, Eliseo Gómez Serrano, o el de Joan Peset i Aleixandre, Rector de la Universidad de Valencia.

Pensamos que es un buen ejercicio de empatía que ayudará a comprender al alumnado lo que fue la represión franquista. Así mismo, como en toda la Unidad, este apartado se presta a indagar e investigar casos de represión en el ámbito local o familiar.

c. Las formas de la represión

En este apartado se estudiarán las diferentes formas que adoptó la represión: fusilamientos, prisión en campos de concentración y cárceles, robos de bebés, depuración de funcionarios, censura de libros, de actividades culturales, el control de las costumbres y de las formas de vida, así como la duración en el tiempo de estas formas de represión durante la dictadura franquista.

- **Los fusilamientos.** Fue una de las formas más usuales y dramáticas de represión. Como señala J.M. Sabín: *Era algo habitual ya en los primeros momentos en el avance de las tropas franquistas.*¹⁰

⁸ Francisco Moreno Gómez, F.: La victoria sangrienta. 1939-1945. Madrid. Editorial Alpuerto. 2014.

⁹ Ibid supra, pp. 102-131.

¹⁰ Sabín, J.M.: *Prisión y muerte en la España de postguerra.* Toledo, Almud Ediciones, 2018.



Retrato de Miguel Hernández en 1939. Herederos de Miguel Hernández

- Con este objetivo se pretende conseguir que las alumnas y alumnos conozcan a través de documentos, no sólo el número de víctimas, sino los motivos y el sufrimiento que comportaban las “sacas” o las cartas de despedidas de sus familiares.
- **Los campos de concentración.** El alumnado suele tener información sobre los campos de concentración nazis, pero apenas conoce nada sobre los campos de concentración franquistas que fueron muy numerosos y perduraron durante muchos años. Igual que en el caso de los fusilamientos se les proporciona documentación historiográfica y gráfica y se presta especial atención al análisis del campo de concentración de Albaterra por su significación histórica
 - **Las cárceles valencianas.** Se analizará la evolución de las cifras de presos y presas entre 1939 y 1950, así como las condiciones de vida en las cárceles, se hará especial mención a las cárceles valencianas.
 - **Las cárceles de mujeres.** También se analizarán las cárceles por donde pasaron miles de republicanas, socialistas, comunistas y anarquistas que fueron humilladas, torturadas e incluso fusiladas. A muchas de estas mujeres les fueron robados sus hijos para ser entregados a familias del régimen. El Auto del juez Garzón, antes citado, ofrece información de la desaparición de niños robados durante el franquismo.
 - **La redención de penas por el trabajo,** organizada a través del Patronato para la Redención de Penas por el Trabajo, fue un instrumento de control de los presos y sus familias y una fuente de mano de obra barata, casi esclava, para la construcción de obras públicas (carreteras, canales, puentes...) o para el servicio de empresas privadas (algunas cotizan hoy con otro nombre en el IBEX 35).

- **Depuraciones en la enseñanza.** Fue la principal forma de control de represión de miles de maestras y maestros republicanos. Esta depuración también afectó al profesorado de Institutos y de la Universidad. El objetivo de este apartado es comprobar cómo se ejercía el control ideológico mediante la separación de la enseñanza de toda persona que hubiera desempeñado labores educativas durante la República
- **La censura.** Era la forma de control de las ideas, las costumbres, la moral y la vida cotidiana por parte del franquismo en connivencia con la Iglesia. Los instrumentos que empleaba eran leyes como la Ley de Prensa de 1938 y la censura por parte de autoridades eclesiástica y censores de publicaciones y espectáculos de cine, teatro etc.

d. Actitudes ante la represión

El último apartado tiene como objetivo el análisis y estudio de las diferentes actitudes de los vencidos tras la victoria de Franco.

- **El exilio.** El alumnado conocerá la tragedia de muchos españoles que se vieron obligados a salir de España para salvar la vida o por el temor a las represalias y a las durísimas penas que les aguardaban. Incluimos dibujos de niños, de familias de refugiados que reflejan su exilio para, así, empatizar con los refugiados de las guerras actuales.
- El exilio valenciano tiene como ejemplo al alicantino Rafael Altamira, jurista e intelectual ilustre, miembro del Tribunal Permanente de Justicia Internacional de La Haya que vivió exiliado en México.
- **La guerrilla.** Fue la principal forma de resistencia que adoptaron muchos antifranquistas españoles. Contó con fuerte apoyo social de enlaces y colaboradores ¹¹.
- Lo que se pretende es que, a través de diversas fuentes, el alumnado conozca qué fue la guerrilla, las razones de su actuación, la manera de organizar la resistencia el apoyo civil con que contaron (enlaces, puntos de apoyo) y las zonas de mayor concentración guerrillera, así como el fin de la guerrilla.
- Dedicamos una parte del apartado al estudio de la guerrilla en el territorio valenciano, la Agrupación Guerrillera de Levante y Aragón.
- Con el objetivo de personalizar o poner cara a la historia, presentamos la semblanza de un guerrillero vivo, Quico Martínez López, que actuó por la zona de León, residente en El Campello (Alicante) y que durante años ha sido un gran activista en la Recuperación de la Memoria Histórica, impartiendo conferencias en centros de enseñanza. También reflejamos la trayectoria vital de Alpidia y su hija Ángela como ejemplos de la participación de la mujer en la guerrilla.
- Consideramos importante este capítulo porque durante mucho tiempo, y aún hoy, existe la imagen impuesta por el régimen de la guerrilla como un grupo de delincuentes, furtivos y ladrones a los que había que exterminar, en vez de antifranquistas que luchaban con las armas por la democracia.
- **El silencio y el miedo.** Ante la represión que negaba la voz y la palabra a los vencidos, la actitud mayoritaria de la población española fue el silencio y el miedo. El miedo permanente a la represión provocó el fenómeno de los llamados “topos”, personas ocultas y emparedadas durante años por el temor a las represalias-

¹¹ Moreno Gómez, F.: “Huidos, guerrilleros, resistentes. La oposición armada a la dictadura”, en Casanova, J. et al. (coord.): Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco, Barcelona, Crítica, 2004, pp. 197-295.



Edición impresa

Damos especial relieve a la represión sufrida por las mujeres a las que, por “rojas”, había que vigilar, reeducar y purificar con aceite de ricino, rapándolas y humillándolas. Muchas mujeres, víctimas del silencio y el miedo, sufrieron el robo de sus hijos recién nacidos. Recogemos los testimonios de cinco mujeres a través del audiovisual para TV3: “*Els nens perduts del franquisme*”, realizado por Montse Armengau y Ricard Belis, quienes contaron con el asesoramiento de Ricard Vinyes, y con la información del citado Auto del juez Garzón.

Finalmente se analizará cómo la represión ejercida por parte del régimen franquista continuó más allá de la muerte del dictador. Exponemos la resistencia interna que se generó desde los años 50 hasta bien entrada la década de los años 70 y la correspondiente respuesta represiva.

Reflexión final

Pensamos que la Unidad Didáctica Represión y Franquismo además del conocimiento histórico que puede aportar a las alumnas y alumnos que la trabajen es útil porque aporta otros contenidos formativos:

- Rechaza la represión institucionalizada como norma política.
- Ayuda a la educación para la convivencia porque se reivindican a través de ella los valores democráticos.
- Fomenta la educación para la paz, al mostrar las consecuencias que tiene para la democracia un golpe militar y para la convivencia una cruenta guerra “incivil”.
- Señala la importancia de la memoria histórica, no para participar en la confrontación de memorias, sino para mejorar la democracia, reparar a las víctimas y adquirir el compromiso de no repetición.

- Muestra el valor de conservar y difundir los documentos como patrimonio de la memoria colectiva.

La Unidad didáctica ofrece múltiples recursos complementarios que la enriquecen como películas, documentales, lecturas, novelas, músicas, recursos digitales, etc.

En los últimos años han proliferado videos, reportajes, documentales, comics, etc. y existe una variada oferta de actividades motivadoras para el alumnado fuera de los centros educativos como son: itinerarios históricos, visitas a lugares de la Memoria y de la represión franquista, cementerios, campos de concentración, cárceles, refugios, centros de interpretación memorialista, museos, archivos etc. erigidos por todo el territorio, que ayudan a reforzar el aprendizaje significativo.

Treballant la memòria de la guerra i l'exilia a través de la història local. El cas de Sant Joan Despí

Alejandro Ros Mateos

Resum

L'objectiu de la nostra comunicació és presentar el projecte didàctic que hem desenvolupat a l'Institut Jaume Salvador i Pedrol (Sant Joan Despí) per als cursos de batxillerat a les matèries Història del Món Contemporani (Primer) i Història (Segon).

En aquest projecte ens aproximem a l'exili, la lluita antifeixista des de la resistència francesa i la deportació als camps nazis (a Primer); i la retirada, l'exili republicà i la persecució franquista (a Segon) a partir de diferents materials que es vinculen a la Història local. Treballem amb fonts primàries procedents de l'Arxiu Municipal, testimonis escrits com a memòries o textos literaris, testimonis orals, fotografies i elements materials del període.

Una de les propostes de treball es vincula al transvasament d'aquesta informació a un Escenari de memòria a partir de l'eina del Mobile History Map. Des del centre valorem la feina de la Història local com a recurs de coneixement i dipositari de la memòria a partir del coneixement dels nostres alumnes.

Paraules clau: Historia Oral, Memòria, Exili, Deportació, Camps de Concentració

Qui va construir Tebes, la ciutat de set portes?

Als llibres hi ha noms de reis.

Van arrossegar els reis els blocs de pedra?

I Babilònia, tantes vegades destruïda...

Qui la va reconstruir tantes vegades?[...]

Cada pàgina, una victòria.

Qui en va coure el festí?

Cada deu anys, un gran home.

Qui va pagar les despeses?

Tantes històries.

Tantes preguntes.¹²

El centre

L'Institut Jaume Salvador i Pedrol és un centre públic d'Ensenyament Secundari i Batxillerat. Es situa al municipi de Sant Joan Despí (Baix Llobregat), una ciutat de l'àrea metropolitana de Barcelona d'uns 33.000 habitants. El centre disposa de quatre línies per als grups de l'ESO i tres per cada curs de Batxillerat. La proposta de treball que presentem s'ha elaborat per als grups d'Història del Món Contemporani de Primer de Batxillerat i Història de Segon de Batxillerat.

És important considerar l'evolució demogràfica del municipi. Sant Joan Despí ha crescut molt a partir de la segona meitat del segle XX i per això molts dels alumnes no pertanyen a famílies que hagin viscut sempre a Sant Joan. No s'ha produït, doncs, la transmissió de la Història oral en el nucli familiar. És per aquest motiu que es fa necessari explicar que va succeir durant la guerra a Sant Joan, ja que la majoria dels alumnes no tenen aquests referents perquè a casa tampoc els coneixen. També és un període del que cada cop queden menys persones que el protagonitzessin de forma directa.

El punt de partida: la guerra civil a sant joan despí i la causa general

La Guerra Civil va afectar Sant Joan Despí ¹³ malgrat que no va esdevenir un front de batalla fins el moment de la desfeta final de la República. Amb l'esclat de la guerra van ser perseguits aquells que tenien idees més conservadores, i en alguns casos fins i tot assassinats. L'església i els seus partidaris van ser els principals objectius. N'és una mostra l'església parroquial que va ser cremada el 24 de juliol de 1936 per, presumptament, membres incontrolats procedents del barri de la Torrassa (Imatge 1).

Durant la primera part de la guerra es van confiscar els béns de terratinents i persones més conservadores i es va procedir a la seva col·lectivització en un procés no exempt de polèmica i amb picabaralles internes entre els diferents elements propers a la República: ERC, PSUC, CNT-

¹²Bertold BRECHT, *Preguntes d'un treballador que llegeix*, versió catalana de Feliu FORMOSA.

¹³Sobre el període de la Guerra Civil és imprescindible la consulta de la monografia de Miquel RUIZ CARRILLO, *Els anys difícils: II República, guerra i postguerra a Sant Joan Despí*. Barcelona, PAM, 2002.

FAI. Aquestes discrepàncies arribarien al punt màxim el maig del 37 quan al municipi també es van produir enfrontaments igual que els de la ciutat de Barcelona.

Pel que fa al cost humà quaranta-dos santjoanencs van perdre la vida en el front de batalla ¹⁴. A aquestes víctimes s'ha de sumar els morts per repressió durant la guerra a la reraguarda (en la majoria dels casos es tracta d'assassinats concentrats durant els quatre mesos posteriors al cop d'estat per part de "patrulles" incontrolades) i un cop finalitzada la guerra amb la venjança estatalitzada del nou règim franquista i que detallem en la taula 1. Comparant els padrons de 1936 (2108 habitants i 8 absents) i 1940 (2024 habitants i 44 absents) Sant Joan Despí va perdre la voltant d'un 6% de la població entre morts, desplaçats i exiliats ¹⁵.

Taula 1. La repressió a Sant Joan Despí durant la Guerra i la Postguerra

La repressió a la reraguarda durant la Guerra (1936-1939)						
Data	Nom i cognoms	Militància	Lloc d'execució	Edat	Lloc d'origen	Professió
27/7/36	Vidal Olivé Ramoneda	Lliga	Sant Joan Despí	53	Sant Joan Despí	Pagès
10/8/36	Pau Camprubí Vallhonrat	CEDA	Hospitalet de Ll.	66	Sant Joan Despí	Propietari
10/8/36	Josep Claramunt Jané	CEDA	Hospitalet de Ll.	29	Sant Joan Despí	Propietari
15/9/36	Antoni Rovira Estruch	CEDA	Gavà	54	Sant Joan Despí	Pagès
15/9/36	Joan Vives Vives	---	Gavà	43	Sant Just Desvern	Pagès
15/9/36	Francesc Bonich Pasqual	Regidor	Gavà	51	Sant Joan Despí	Pagès
16/9/36	F. X. Ferrando Alemany	---	Font del Lleó	61	La Granada	Capellà
26/10/36	Joan Duran Bonich	Alcalde	Sant Boi de Ll.	65	Sant Joan Despí	Pagès
Execucions directes: la repressió sumària després de la Guerra						
Data	Nom i cognoms	Militància	Lloc d'execució	Edat	Lloc d'origen	Professió
2/5/39	Felicià Jover Nadal	JJLL	Camp de la Bóta	39	Sant Joan d'Horta	Paleta
12/3/39	Josep Gil Deu	---	Camp de la Bóta	23	Sant Joan Despí	Vidrer
8/8/39	Josep Bernal Deu	---	Camp de la Bóta	31	Corbera de Ll.	Jornaler
25/4/40	Esteve Roldán Oliach	CNT	Camp de la Bóta	21	Sant Joan Despí	Pagès
27/6/40	Joan Mestres Martí	ERC	Camp de la Bóta	34	Sant Joan Despí	Pagès
	Joaquim Payà i Vera					Mestre

Sant Joan Despí fou ocupat el 25 de gener de 1939, no sense que hi haguessin enfrontaments al riu Llobregat. Tropes dels dos exèrcits s'enfrontaren durant unes hores amb el resultat final d'onze soldats republicans morts. Foren recollits i inhumats al cementiri en una fossa comuna, així com inscrits al registre civil de la població, tots ells amb inscripcions en què s'especificava

¹⁴ Alba GARCIA „ El cost humà de la guerra civil a Sant Joan Despí” , *Parlem ne*, núm . 10 (març de 1989), pàgines 10-11.

¹⁵ Els censos s'han consultat a l'Arxiu Municipal de SJD.



Imatge 1. L'església de Sant Joan Despí, abans i després de la seva destrucció el juliol de 1936. Fons AHMSJD

la causa de la mort ¹⁶. En els darrers anys diverses iniciatives han intentat dignificar la fossa com un element de memòria.

La Causa General instruïda pel règim franquista l'abril de 1940 va significar la recopilació dels fets violents que van tenir lloc durant la Guerra Civil a la zona republicana. La consulta d'aquesta documentació ¹⁷ ens dona una informació valuosa sobre la repressió sobre les dretes i, posteriorment, el procés de repressió franquista sobre les esquerres. No obstant això la Causa General no és un document objectiu: moltes de les acusacions són falses i el resultat va ser un acte de venjança, no pas de justícia.

L'estudi de la documentació de Sant Joan Despí ens permet conèixer els fets i el caràcter de totes dues repressions, la de les esquerres i la de les dretes, però també les contradiccions entre els informes personals que envia l'Ajuntament al fiscal instructor de la causa ens indica la magnitud de la tragèdia que va significar aquest "judici". Setanta-nou santjoanencs van ser sotmesos a judici i sis van ser assassinats pel règim ¹⁸.

Segons la Causa General dos o tres dies abans de la "Liberación", que a Sant Joan Despí es va produir el 26 de gener de 1939, van fugir 5 o 6 famílies amb carros i animals. Després es

¹⁶ <http://fossesirepressio.gencat.cat/ca/sant-joan-despi-cementiri>. Sobre aquesta fossa l'alumna del centre Laia FABRÈS i GRAU va elaborar durant el curs 2019-2020 un Treball de Recerca: La fossa comuna de Sant Joan Despí.

¹⁷ Archivo Histórico Nacional, *Causa General: Pieza primera o principal de la provincia de Barcelona*, Lligall: 1598, data: 20/05/1941. L'apartat de la Causa General dedicat a Sant Joan Despí es pot consultar en línia <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/show/4056523?nm>

¹⁸ Joan MONTBLANC LASAGA, *L'empresonament franquista al Baix Llobregat 1939-1960*, Sant Feliu de Llobregat: Edicions del Llobregat, 2019, pàgines 325-327.

Taula 2. La presència de santjoanencs als camps francesos

Nom	Filiació	Situació a l'exili	Referència	Professió
Joan Palleja Margalet	CNT	Argelers	Arxiu Dept.	
José Escobar Pérez		Argelers	Arxiu Dept.	Mestre
Rosendo Tarrida Tarrida	JSU	Argelers	Arxiu Dept.	
Pedro Pidelaserra Sigalès		Argelers-CTE 121	Arxiu Dept.	Perruquer
Miguel Carbonell Calvet	PSUC	Argelers	Arxiu Dept.	
Jaume Goday Freixas	PSUC	Argelers-GT 227	Arxiu Dept.	Sabater
Francisco Bonnassie Vila		Agde	ANC	Paleta
Dimas Cardona Ribas		Agde	ANC	Dibuixant
Vicente Victoria Linares		Agde	ANC	Cambrer
Francisco Pauner Sospedra	CNT	Agde	ANC	Mestre

procedeix a indicar quins van ser els elements més destacats que van fugir a l'estranger (se'ls suposa a França a la majoria). La consulta dels fons departamentals francesos n'ha permès identificar alguns d'aquests en els camps d'internament on els van destinar el govern francès. No estan tots els que van marxar perquè la documentació no recull aquells que no van passar pels camps, però és un element important que indica quin va ser un punt important de l'exili: l'internament als camps francesos que en la majoria dels casos es van produir en unes situacions molt dures. N'és una mostra el testimoni de Josep Bartolí:

“—Tothom esperava una altra acollida...

—Sí, l'acollida normal. No esperàvem que ens fessin cap homenatge, però esperàvem que ens diguessin que ens distribuïssim com volguéssim i que anéssim a treballar allà on volguéssim. I que a la frontera ens donessin papers normals, papers d'emigrats, però no deixar-nos sense papers i fotre'ns la policia a sobre. Ens van posar en aquells camps inhumans en ple hivern, camps plens de gel, sense menjar; i quan ens donaven menjar era menjar nostre, que havien agafat ells... carn podrida, perquè la carn s'havia podrit després de tants dies d'arrossegar-se pels camins. Els nostres metges no donaven a l'abast; allà la gent es morien com xinxes. No t'ho pots imaginar, era una cosa... Allò era per revoltar-se, s'acostava als assassinats dels nazis, el que van fer amb nosaltres; l'únic que hi mancava era la cambra de gas... “¹⁹

Quatre històries de vida a l'exili

Per tal de treballar d'una manera més individualitzada la memòria històrica partim de quatre històries familiars de les que disposem de més informació per aprofundir en els fets de la Guerra Civil i les seves conseqüències.

La família Roldan Oliach. Els horrors de la repressió i els camps de concentració

La família Roldan Oliach va ser una de les grans damnificades en la derrota republicana. Tres germans van patir les conseqüències amb l'exili, la deportació als camps nazis i francesos del nord l'Àfrica i la mort per venjança del nou Règim franquista.

¹⁹ CANYAMERAS, Jaume, *Conversa amb Bartolí*, Barcelona: PAM, 1990, p. 60-61

José Roldan Oliach (1922-1996) ²⁰, va néixer a Sant Joan Despí el 21 d'abril de l'any 1922. Després de finalitzar la Guerra Civil va haver de fer front al dur camí de l'exili, establint-se a França i fugint de les represàlies franquistes.

Després de la caiguda de l'Estat Francès en mans de les tropes nazis, Roldán Oliach va ser capturat i enviat a la presó de Watenstedt (Helmstedt, Alemanya), sent posteriorment deportat al camp de concentració de Mauthausen ²¹ (Àustria) en condició d'apàtrida i amb el beneplàcit imprescindible del franquisme. Hi va arribar el dia 20 d'abril de l'any 1944 i el seu número de presoner va ser el 64067²², li va ser atorgat també un triangle blau que el definia com a apàtrida i com a captiu. Va ser derivat al subcamp de Linz, el 18 de maig de 1944. Va romandre a aquest emplaçament un any, fins que finalment va recuperar la llibertat el 5 de maig de l'any 1945. Després de l'alliberament va viure a França fins a la seva mort l'any 1996 a la ciutat de Vierzon. Actualment hi ha prevista la col·locació d'una llamborda Stopelsteiner per recordar la seva memòria, però encara no s'ha instal·lat.

El seu germà, **Joan Roldán Oliach**, va ser nomenat com a cap del Comitè Antifeixista de Sant Joan Despí l'any 1936. Era secretari del PSUC i un dels activistes locals més actius. Com a soldat de lleva de 1932 es va incorporar al front l'any 1937, al parc mòbil del València, i fins a finals d'any va tornar diverses vegades a Sant Joan com a representant del PSUC al govern municipal. La resta de la guerra va restar incorporat a files fins que sembla que a principis del 1939 va passar la frontera per exiliar-se; posteriorment va morir en un camp disciplinari ubicat a Algèria (Ruiz, 141).

D'altra banda, el seu altre germà, **Esteve Roldán Oliach** (1919-1940), va ser jutjat el 12 de setembre de 1939, en el procediment SU 8464 (TMTT: 1590) sota les acusacions de rebel·lió per la seva adscripció a la CNT, i afusellat al Camp de la Bota el 25 d'abril de 1940 ²³ i enterrat al fossar de la Pedrera ²⁴.

Els mèlich, exili i maquis. la lluita antifeixista durant la Segona Guerra Mundial

Enric Mèlich Rodés (1883-1858) ²⁵. Fill de Josep Mèlich Duran, llaurador, i Teresa Rodés Valls. La seva companya fou Francisca Gutiérrez. Es definia com a "llibertari", però es va negar a ser qualificat d'"anarcosindicalista". Es va haver d'exiliar diverses vegades. En 1903, pròfug de la justícia, s'exilià i en 1923, arran de les activitats anarcosindicalistes derivades de la vaga de La Canadenca també hagué de partir a França. Fou membre de la Confederació Nacional del Treball (CNT) del barri de La Torrassa de l'Hospitalet de Llobregat. Militant del Sindicat d'Oficis Diversos de la CNT de Sant Joan Despí, durant la guerra fundà la col·lectivitat agrícola de la localitat i el 1937 va ser el promotor que el nom de la localitat canviés pel Pi de Llobregat, eliminat així la seva

²⁰ <https://banc.memoria.gencat.cat/ca/app/#/result/deportats/760>; https://www.elbaixllobregat.cat/sites/default/files/arxius/LLISTAT_DEPORTATS_%20BAIX%20LLOBREGAT%20municipis.pdf; <https://www.cecbll.cat/wp-content/uploads/2020/06/BBDD-DEPORTATS-BAIX-LLOBREGAT.pdf>

²¹ <http://www.bddm.org/liv/details.php?id=III.12.;> <https://www.yumpu.com/fr/document/read/7522718/liste-des-deportes-de-france-par-mesure-de>

²² BERMEJO, Benito i CHECA, Sandra. *Libro memorial: españoles deportados a los campos nazis (1940-1945)*. Ministerio de Cultura, Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, Subdirección General de los Archivos Estatales, 2006. Pàgina 294

²³ https://francescabad.com/campdelabota/PERSONES/?pg=LLISTAT&pag=27&filtre=&ordre=%27v2_persones.nom%20ASC%27&buscar

²⁴ Joan CORBALÁN GIL, *Justícia, no venjança: els executats pel franquisme a Barcelona (1939-1952)*. Barcelona, editorial Cossetània, 2008, pàgina 307.

²⁵ Maria Teresa MARTÍNEZ DE SAS, *Diccionari biogràfic del moviment obrer als Països Catalans*, Barcelona, PAM, 2000, pàgina 889.

connotació religiosa. El 1938 va ser nomenat secretari del Sindicat d'Oficis Diversos de la CNT de Sant Joan. Es va negar a unir-se a la FAI. El seu fill assegura que es va fer càrrec de dues monges que va acompanyar a Puigcerdà, prop de la frontera francesa, a la Cerdanya, i que va confiar al cap local de la CNT-FAI, Antonio Martín, que les va enviar a França.

Quan el triomf feixista era un fet, el febrer de 1939 creuà els Pirineus i va evitar els camps de concentració a les platges del Rosselló. A l'exili treballà a pedreres i com a llenyataire. Durant l'ocupació nazi organitzà, amb Miguel González Espada i Pedro Pérez, una xarxa d'evasió de resistents i de jueus cap a Andorra. Més tard residí a Cervera de la Marenda i milità en la CNT de Banyuls de la Marenda, al Rosselló català. Autodidacte i amb una extensa cultura, ja vell i malalt s'instal·là a Tolosa (Llenguadoc, Occitània) al costat del seu fill, el també militant anarquista Enric Mèlich Gutiérrez²⁶.

Enric Mèlich Gutiérrez²⁷ (1925-2021) fill de l'anarcosindicalista Enric Mèlich Rodés ²⁸, abandona Espanya amb catorze anys el 1939. Des del 1943 s'integra activament en la lluita contra l'ocupació nazi i el govern col·laboracionista de Vichy, com a part d'una xarxa d'ajuda a fugats del nazisme i posteriorment entra al maquis Jean Robert, dels Franc Tiradors i Partisans Francesos (FTPF).

Mèlich va estudiar fins als tretze anys i mig a Sant Joan Despí. Els seus estudis foren interromputs per l'exili. La família Mèlich va travessar durant la Retirada l'estació de Boulou fins a Penne-d'Agenais (Lot-et-Garonne). L'abril de 1939, la família va trobar refugi a Quillan (Aude) on la germana d'Enric Mèlich, Maria, s'havia casat amb un francès. La vida d'Enric Mèlich i de la seva família a Quillan va ser "pacífica" fins al novembre de 1942. Amb el seu pare, va treballar en diverses explotacions forestals a Saint-Martin Lys, Quirbajou, Puivert i Arques, localitats dels Pirineus de l'Aude.

Una quinzena de refugiats espanyols van prendre el costum de reunir-se el març o abril de 1943 al voltant d'un socialista, Pedro Pérez que treballava com a llenyataire a Montfort (Aude). Alguns d'ells no volien participar en la Resistència francesa mentre que d'altres, inclòs el pare d'Enric Mèlich, pensaven que era necessari lluitar contra els nazis. En canvi, el seu germà gran, anarquista pacifista, era de l'opinió contrària. Enric va fer el pas el maig-juny de 1943. Pedro Pérez ja estava implicat en una xarxa de contrabandistes cap a Espanya i Andorra, de la qual n'era el cap amb Miguel González. Després d'haver contactat amb Enric Mèlich, aquest va acceptar comprometre's. Es va fer càrrec dels fugats que passaven per Quillan o Limoux ²⁹.

Posteriorment va formar part des del maig de 1944 d'un maquis, el de Salvezines (Aude), als límits dels Pirineus Orientals. Aquest maquis de la FTPF, que agrupava principalment joves de la regió de Quillan, estava liderat pel comandant Jean-Louis (Victor Meyer) i va rebre el reforç de quinze paracaigudistes nord-americans, comandats pel tinent Paul A. Swank ³⁰, que va morir en combat el 17 d'agost de 1944. Enric Mèlich va participar en diverses accions del maquis de

²⁶ <http://www.estelnegre.org/anarcoefemerides/2206.html>

²⁷ Coneixem molt bé la vida d'Enric Mèlich per les nombroses entrevistes (tant escrites com gravades) i per un interessantíssim llibre de memòries: Enric MELICH, *A cada cual su exilio: Itinerario de un militante libertario español*, Barcelona, Virus editorial, 2016.

El llibre es pot llegir en línia: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/a-cada-cual-su-exilio.pdf>

²⁸ <https://maitron.fr/spip.php?article138574>

²⁹ Ferran SÁNCHEZ AGUSTÍ, *Espías, contrabando, maquis y evasión : la Segunda Guerra Mundial en los Pirineos*, Barcelona, 2010.

³⁰ Barbara IVY JOGERST, *Paul Swank: Un Héro pour l'Éternité: Le sacrifice d'un soldat américain en France occupée*, Significance Press, 2019

https://www.uswarmemorials.org/html/people_details.php?PeopleID=2746

Salvezines: sabotatge de la línia del ferrocarril a Axat, Saint-Martin Lys (Aude) i Saint-Paul-de-Fenouillet (Pirineus Orientals), descarrilament d'un tren a l'estació de Quillan ³¹, interceptació de la carretera entre Quillan i el coll de Saint-Louis. Els dos maquis de Salvezines (FTP) i Picaussel (AS) van alliberar Quillan sense disparar i els alemanys es van retirar cap a Carcassona. No obstant això, un enfrontament va tenir lloc a les gorgues de l'Alet (Aude), que va causar diverses víctimes entre la guerrilla i la del líder del comando nord-americà, Paul Swank.

Després de participar en una reunió de la Unión Nacional Española i l'AGE a Narbona, Enric es va allistar en una formació de guerrilles dirigida pel PCE. Mèlich va ser traslladats l'octubre de 1944, a Valcebollère (Pirineus Orientals) a la Cerdanya, a la frontera, des d'on havia de començar un intent d'invasió de l'Espanya franquista, complementària a la principal de la Val d'Aran. Enric va ser escollit pels seus coneixements de català, imprescindibles per entrar en contacte amb les poblacions properes a la frontera amb França. Però la desafortunada experiència del fracàs de la incursió armada a la Vall de Ribes sota les ordres del capità (comunista) Labela, va produir-li dubtes. A Valcebollere, el seu pare, que el va contactar per telèfon, li va explicar les execucions d'espanyols antifranquistes per part de militants del PCE a l'alta vall de l'Aude. Enric Mèlich i alguns dels seus companys van decidir llavors abandonar l'AGE. El que havia de ser una operació contra Franco va acabar amb un enfrontament entre comunistes i anarquistes espanyols.

De tornada a Narbona, Mèlich va ser dirigit a Castelnaudary (Aude) on es va incorporar a la 81a RI de l'exèrcit francès reconstituït a partir de diversos elements de la Resistència de l'Aude. Amb la seva unitat, Mèlich es va dirigir, a finals de desembre de 1944, cap al front, a Alsàcia. Després de creuar el Rin va participar en l'ofensiva final contra el Tercer Reich fins a Ulm (Baviera). Se li va oferir unir-se a l'esquadra de suboficials a Lörrach (Baden). Al final, es va mantenir com a caporal i no va passar a ser suboficial perquè els exàmens es feien mentre ell estava de baixa. Va tornar a Montpellier (Hérault) per ser desmobilitzat el 15 de juliol de 1945.

Finalitzada la Segona Guerra Mundial va marxar a Narbona on va treballar durant uns mesos com a podador en una empresa de ferrocarril. La seva desconfiança en el colonialisme el va dissuadir d'anar a Gabon per participar en els treballs forestals. Es va establir durant dos anys a Cervera de la Marenda, localitat que limita amb Espanya i que disposa d'una estació de ferrocarril internacional, a l'altra banda de Portbou. Va ser contractat com a rentavaixelles en un restaurant, però aviat va preferir dedicar-se al transbordament ferroviari, en particular al de les taronges, perquè aquesta feina li deixava més temps lliure per a les activitats clandestines de la CNT, entitat a la qual es va adherir a partir de 1950 fins al 1970. Va portar diaris (*Ruta*) i pamflets de la CNT a Espanya i va acompanyar gent. A finals de 1950 s'establí a Tolosa de Llenguadoc (Alta Garona) on treballà en una llibreria. Membre de Joventuts Llibertàries, participa a Defensa Interior, organisme de lluita armada contra Franco del moviment llibertari. El 1974, després de treballar per a l'editorial Ruedo Ibérico, funda la Llibreria Espanyola a Perpinyà, que dos anys després patiria un atemptat amb bomba.

Sempre actiu, el relat de les seves vivències el seu testimoni és interessantíssim i la seva militància es va mantenir fins la seva mort.

L'exili a Amèrica, Francesc Pauner Sospedra

Francisco Pauner Sospedra (nascut el 1915) i la seva família van emprendre el camí de l'exili al final de la Guerra. La família era originària de Santa Magdalena de Polpis (Castelló) però ben aviat van emigrar a Catalunya, tot i que també van residir a França on va néixer el seu germà

³¹ Eduardo PONS PRADES, *Republicanos españoles en la Segunda Guerra Mundial*, Madrid, Esfera de los Libros, 2004, pàgina 95.

Joaquín l'any 1916. Durant els primers mesos de la guerra Pauner va ser mestre a Vilanova i la Geltrú al Grup Escolar Espartacus ³² i va lluitar al bàndol republicà on va arribar a ocupar el càrrec de tinent. De idees anarquistes el trobem actiu en la vida política municipal santjoanenca. Un cop finalitzada la guerra la família s'exilià a França. A Francesc el trobem en el camp d'Agde del que va aconseguir sortir per reunir-se amb la família que tenia a Sète el 10 de maig de 1939. Segons la Causa General anirà a Mèxic, però on realment s'exiliarà serà a Xile. Encara no hem aconseguit reconstruir l'arribada de Pauner a Amèrica, però sí que s'ha descartat, per exemple, l'arribada en el famós Winnipeg.

Un cop a Xile continuà la militància anarquista sumant-se al moviment llibertari xilè ³³, col·laborant assíduament en revistes editades a les dues bandes de l'Atlàntic, on es mostra molt crític amb l'autoritarisme estalinista.

Antoni Caballé: Exili i desencís

Antoni Caballé i Munté (1912-1993) va néixer als Masroig (Priorat) dins una família pagesa ³⁴. De petit va fer de pastor guardant cabres. La família emigrà a Sant Joan Despí i Caballé aprengué l'ofici de paleta. A l'esclatar la Guerra Civil Antoni Caballé ingressà en el PSUC i assumí responsabilitats polítiques. Marxà de voluntari al front amb un germà seu, Lluís, que va morir al front de Mequinensa l'any 1937. Ingressa a l'Escola de Guerra i va arribar a ser tinent.

Al final de la guerra va travessar la frontera malalt i escapolint-se dels camps de concentració va tenir la sort de ser enviat a l'hospital de Perpinyà. Forçat a llegir francès s'afecciona a Pascal i Montaigne. Treballarà a Saint-Étienne i participa en una xarxa de la resistència francesa contra els nazis, que fou destruïda, i ell se salvà gairebé de miracle. Tanmateix els alemanys el van enviar a construir fortificacions a l'Atlàntic però va aconseguir evadir-se i amagar-se en un llogarret on els pagesos el van ajudar.

Després de l'alliberament de França s'incorporà a les forces que es proposaven lluitar per enderrocar la dictadura franquista. L'operació va fracassar. Davant de del nou desconsol es refugiarà en la fe en Crist i l'Evangelí.

Es casà amb Eulàlia Carbonell i Farreras ³⁵, filla de Lluís Carbonell Gaspà (1894-1980), alcalde de Sant Joan Despí per ERC que també es va exiliar. Instal·lada la família a França, on van tenir quatre fills. Va publicar diversos llibres: *Jugantines*, llibre escrit per infants, i *L'absència i els camins*, llibre basat en el seu sentiment religiós i la pèrdua.

Els materials de treball i la proposta de recerca

A classe es proporcionen als alumnes, en forma de carpeta didàctica (o quadern d'aprenentatge de l'alumne), diversos materials per poder treballar. Entre els elements que es consulten hi han diversitat de fonts: directes, indirectes, escrites, orals, materials, fotogràfiques, quadres... Alguns exemples són textos de monografies històriques, fragments de memòries, testimonis gravats,

³² Francesc Xavier PUIG, "L'ensenyament a Vilanova durant la guerra civil (1936-1939)", *Miscel·lània Penedesenca, Institut d'Estudis Penedesencs*, vol 16, Vilanova i la Geltrú, 1992, pàgines 349-408.

³³ Victor MUÑOZ CORTÉS. *Sin Dios ni patrones. Historia, diversidad y conflictos del anarquismo en la región chilena (1890-1990)*. Santiago de Chile, 2013, pàgines 224-226.

³⁴ La major part de la informació sobre Antoni Caballé i Munté la trobem en el pròleg a càrrec d'Albert Manent del llibre de poesia: Antoni CABALLÉ, *L'absència i els camins*, Barcelona, PAM, 1985 i a Pilar GRACIA FERNÁNDEZ, "Antoni Caballé i Munté", *Parlem-ne*, núm 1 (abril 1988), pàgina 16.

³⁵ Montserrat DURAN I ALBAREDA, "Dades biogràfiques de dones a Sant Joan Despí", dins *Les dones i la Història del Baix Llobregat*, PAM, 2002, pàgines 5-36.

fotografies i cartells ³⁶, bitllets... La procedència de les fonts és diversa, però en alguns casos són documents que es conserven a l'Arxiu Municipal de Sant Joan Despí ³⁷. Els documents de l'Arxiu i les activitats es consulten en el quadern d'aprenentatge de l'alumne. Des de l'Arxiu s'està treballant per fer accessible a tothom a través de la seva pàgina web el seu fons d'imatges. En el pòster que presentem mostrem alguns dels documents amb els que l'alumnat treballa:

- Fotografies que permeten explicar els canvis produïts durant el període de la guerra i la postguerra, analitzant les imatges i comparant-les;
- Documents procedents de la carpeta de correspondència (especialment l'any 1939). Entre aquests materials es treballen alguns exemples de la depuració que va viure el municipi després de la guerra i com l'administració local va participar en la implantació del nou règim feixista.

Per completar aquestes fonts també es visualitza el testimoni d'Enric Mèlich. Es tracta d'una entrevista gravada el 2012 que es pot consultar en línia ³⁸.

La primera tasca és una classificació de les fonts segons la naturalesa. També es fa una comparació entre la informació que proporcionen les fonts quan és possible. Aquesta comparació és interessant en el cas de les fotografies o els quadres estadístics. L'objectiu d'aquests treballs és que l'alumnat disposi de prou elements per contextualitzar-se. A partir d'aquest material l'alumnat de forma col·laborativa elabora unes biografies sobre el relat de vida d'alguns dels santjoanencs que van participar del període i dels que tenim constància. També s'intenta que l'alumnat realitzi una reflexió d'una situació com la persecució política provocada pel franquisme i el nazisme amb situacions actuals com les crisis de refugiats. Per últim s'anima a resseguir els fets històrics a partir de les persones més properes al seu entorn: avis, pares, família...

El treball es completa amb el transvasament d'aquesta informació a un Escenari de memòria a partir de l'eina en xarxa Mobile History Map ³⁹ geolocalitzant els diferents llocs on es van produir els fets.

Valoracions: La importància de la memòria històrica

La valoració de la proposta que presentem és positiva. Estem satisfets dels resultats obtinguts i de com hem pogut desenvolupar l'activitat. Considerem importants diversos aspectes:

- L'alumnat en moltes ocasions considera la Història com un seguit d'esdeveniments protagonitzats per persones "famoses" i és necessari desfer aquesta idea. Treballant amb persones que els hi són anònimes es posa en valor el paper de tothom, no només els noms més populars.
- L'experiència aporta als alumnes coneixements que desconeixien ja que la memòria local no és un referent en els manuals amb els que habitualment treballem i per això és important l'elaboració de materials propis.

³⁶ Pel que fa als cartells també es consulten els cartells en línia de la Biblioteca del Pavelló de la República: <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/pavellorepu>

³⁷ En aquest sentit cal valorar molt positivament la disponibilitat l'Arxiu Municipal de Sant Joan Despí i de l'arxiver, Raül Sanz, ajudant als centres d'ensenyament.

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=A3hrJMyWKHE> (primera part, en català); <https://www.youtube.com/watch?v=719OqF6hn5w> (segona part); <https://www.youtube.com/watch?v=XKRxNVDabw8> (petit documental sobre Mèlich en francès). També podem trobar més entrevistes en format escrit: <https://blocs.mesvilaweb.cat/txemabofill/entrevista-a-enric-melich-gutierrez-maquis-de-la-resistencia-francesa-passador-de-jueus-i-clandestins-activista-anarquista-llibreter-i-sindicalista/>

³⁹ https://mhm.mobileworldcapital.com/ca_ES

El exilio republicano de 1939: nuestra asignatura pendiente. Una propuesta didáctica desde el Máster en Profesorado de Educación Secundaria y el Archivo de la Democracia de la Universidad de Alicante

Bárbara Ortuño Martínez, Rubén Blanes Mora

Resumen:

Si bien es cierto que todavía tenemos dudas sobre cómo se incluirá *de facto* la memoria histórica en el currículum escolar, la nueva ley educativa pareciera apostar por ella dándole una oportunidad a la Historia Contemporánea. Por nuestra parte, más allá de los dictámenes curriculares, en tanto que docentes y especialistas en el exilio republicano y en la fotografía como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia, venimos detectando numerosas falencias en el profesorado en formación, en particular aquellas referidas al conocimiento de la dictadura franquista y a la magnitud de sus consecuencias, entre las que destacamos el exilio. Por ello, hemos apostado por incorporarlo en nuestro temario desde un punto de vista teórico pero sobre todo práctico, diseñando, entre otros recursos, una secuencia didáctica, basada en fotografías y música, que pone en diálogo las migraciones forzadas del pasado y del presente.

Palabras clave: Exilio republicano; Migraciones forzadas; Fotografía; Didáctica; Profesorado en formación.

La Asociación de Historia Contemporánea publicaba un comunicado en mayo de 2022 con motivo de la polémica surgida alrededor de la enseñanza de la Historia y la memoria democrática que en buena parte sintetiza la filosofía de nuestra comunicación y, por ende, de la práctica de aula que pusimos en marcha y ha sido objeto de la presente investigación. El texto referido, titulado “Conocer y comprender el pasado”, además de señalar que en cierto modo el origen del debate —político y social— había sido ocasionado por el “lenguaje tan abstruso como ambivalente de competencias didácticas” utilizado en los diferentes decretos, incidía en que debíamos tener en cuenta que en última instancia le correspondía a cada autonomía precisar y concretar casi la mitad de los contenidos. Y dando un paso más allá sentenciaba:

Sin embargo, se olvida que la legislación constitucional establece y ampara la capacidad del personal docente para desarrollar las estrategias didácticas más adecuadas. Corresponde al profesorado el diseño de las distintas situaciones de aprendizaje de modo que los estudiantes adquieran los contenidos marcados en las correspondientes normativas del modo más sólido posible.⁴¹

De hecho el texto incide en que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá del ruido generado por el peso que debe asignarse a cada período histórico, debíamos de buscarlo en las dinámicas y experiencias de las aulas y los centros educativos. Pero para ello se precisa, y, además con urgencia, el establecimiento de un diálogo real, que pueda ser fructífero, entre las rigurosas investigaciones históricas que vienen llevándose a cabo desde hace décadas, por lo general bajo un marco universitario, y el profesorado, en particular el de Secundaria y Bachiller —acotamos— que se dedica a la enseñanza del pasado.

Para quienes redactamos estas líneas, la inexistencia de transferencia entre los avances históricos de “la academia” y la historia enseñada quedó constatada cuando comenzamos ejercer como docentes en una Facultad de Educación. Casi como un apunte autobiográfico, por cierto, tan en auge entre las nuevas tendencias historiográficas, hemos de acotar que en parte estamos ligadas a esa generación especializada, en nuestro caso en Historia Contemporánea, que tras la crisis económica y social de 2008 se vio obligada a buscar las más diversas vías laborales, entre las que destacaron la emigración hacia el exterior o la reconversión profesional hacia otras disciplinas, cuando no ambas a la vez. Ante esta situación, que con el paso de los de los años acabó dándose en paralelo con el aumento de alumnado en las facultades de Magisterio y Educación de la península y la falta de profesorado con el título de Doctor/a, las distintas Áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales supusieron una vía de inserción, en numerosos casos incluso de retorno al país, en las universidades públicas estatales.

Pues bien, como aprendices en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, curtidas/os a través de una ingente carga docente, y como especialistas, por un lado, en el exilio republicano y la emigración española de posguerra en Argentina (Ortuño, 2018) y, por otro, en el grupo fotográfico Afal durante la dictadura franquista (Blanes, 2020), pronto detectamos algunas de las falencias y potencialidades señaladas en el comunicado que tomamos como punto de partida. En concreto, pusimos el foco en el escaso, en numerosos casos nulo, conocimiento ya no solo del

⁴¹ Disponible en: <https://ahistcon.org/wp-content/uploads/2022/05/Conocer-y-comprender-el-pasado.pdf>

exilio republicano de la Guerra Civil española, sino de las migraciones forzadas en general a lo largo de la historia, que presentaba el futuro profesorado de Geografía e Historia de Secundaria y Bachillerato. Ante esta situación fue casi imposible no recordar a Walter Benjamin, concretamente su afirmación de que “la imagen verdadera del pasado es una imagen que amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido en ella” (Benjamin, 2008, p. 9).

En la actualidad no existen dudas de que vivimos un contexto global marcado, entre otras, por las guerras, las diferentes crisis —climática, económica, política, social...—, el ascenso de las ideologías más reaccionarias y con ella las posturas xenófobas y los discursos de odio. Los exilios y las migraciones forzadas en general se han convertido en una de sus consecuencias más visibles, y estos movimientos poblacionales nos remiten a un pasado no lejano, a un período concreto de la Historia Contemporánea en que la población española, y europea en general, fue la protagonista indiscutible de lo que hoy se denomina “crisis humanitaria”, “de refugiados” o “migratoria”. De ahí que, al menos como docentes e investigadoras/es decidiéramos pasar a una acción-investigación que, además, nos permitiera establecer un diálogo real entre la Historia Contemporánea y la Didáctica de las Ciencias Sociales; entre las migraciones forzadas y la fotografía. Para ello diseñamos y pusimos en marcha una secuencia didáctica titulada “Exilios de ayer y hoy: el derecho de vivir en paz”, entre cuyas finalidades destacamos la de visibilizar el paralelismo entre las imágenes del exilio republicano y las migraciones forzadas actuales, dar a conocer diferentes recursos en línea para el aprendizaje basado en la investigación o desarrollar la empatía y la imaginación, partiendo de las emociones que provocan las imágenes y el sonido que las acompaña, entendiendo las primeras como competencias indispensables para el desarrollo —y disfrute— del ejercicio docente.

Partimos de la base de que la fotografía, enmarcada en un aula de Didáctica de la Historia, fomenta la construcción de una narrativa que retroalimenta los contenidos de la misma, y, a su vez, posibilita una nueva forma de contribuir tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como al de reconstrucción de una memoria histórica, en palabras de Juan Gelman, “sana”. Del mismo modo en una sociedad como la actual, que ha sustituido la ética por la estética sin prejuicio alguno, particularmente entre las/os jóvenes y adolescentes, la fotografía se nos muestra como una herramienta didáctica más que sugerente para atraer la atención del alumnado y lograr que a través de las imágenes puedan captar los significados del pasado, y así poner en diálogo la Historia reciente con el presente inmediato.

La Didáctica de las Ciencias Sociales lleva planteando, desde hace décadas, nuevas metodologías de enseñanza que auspician el uso de fuentes visuales, en concreto, fuentes fotográficas, no solo como recurso de conocimiento, sino también como vía de investigación histórica. En este contexto, observamos cómo el profesorado, en términos generales, ha incorporado a su praxis la literatura, el cine y otras manifestaciones artísticas o testimoniales. De hecho es consciente de que las imágenes poseen una gran capacidad para transmitir conceptos y actitudes en poco tiempo y con una alta efectividad (Moreno, 2000, p. 11). No obstante, antes de avanzar en nuestra práctica, y así lo efectuamos en nuestras sesiones prácticas, creemos conveniente llevar a cabo una mínima reflexión sobre las imágenes fijas seleccionadas, que en este caso son fotográficas. Por ello, nos preguntamos: ¿qué entendemos en realidad cuando hablamos de fotografía?, ¿acaso hemos incorporado a nuestro acervo cultural, y a nuestra praxis docente, una “visión fotográfica”?, ¿podemos conjeturar qué nos ha llevado a pasar por alto durante tantos años el potencial histórico-educativo de los documentos visuales?, ¿por qué hay una desconfianza, cada vez más creciente, sobre nuestros distintos modos de ver?

Según dijese Alfred Stieglitz, uno de los más destacados fotógrafos del siglo XX, en la imagen fotográfica existe una realidad por momentos tan sutil que llega a ser más real que la propia realidad. Es decir, esta segunda realidad podría llegar a ser más real, aunque resulte paradójico, más rica en matices y connotaciones, que la mismísima realidad que allí ha quedado retratada. A partir de esta afirmación, y otras tantas concernientes a la estética fotográfica, iniciamos nuestra reflexión en torno al potencial educativo que posee, en realidad, el documento fotográfico. Por un lado, como vestigios voluntarios, señales de memoria o retratos de una identidad —a veces pública, otras veces privada— que van más allá de su evidente realidad iconográfica. Por otro lado, como fuentes documentales visuales, que demandan de una interpretación (decodificación) que evalúe lo que vemos, y también, lo que no vemos. Aquello que, en términos de Didi-Huberman (2020), dependerá de la arqueología crítica y dialéctica que desarrollemos a tal efecto.

Cualquier imagen fotográfica, por cotidiana que sea, es el sustento para la construcción de una realidad diferente, ya que en este proceso interpretativo, nuestra memoria, y también la propia experiencia, aluden a una relación fundamental de la imagen, mediante la lectura y la mirada, que se reduce al acto de “volver a ver”. En la “sociedad hipervisual” actual, nuestra mirada está cargada con centenares o miles de fotografías, de imágenes fijas y a veces instantes precisos, en algunos de los casos, que retienen o accionan la memoria que poco a poco vamos definiendo, lo que se manifiesta como uno de los raros privilegios de una sociedad que, en términos generales, ha sido caracterizada como “desmemoriada”. Por ello, lo que demandamos —o al menos a lo que aspiramos—, es, en definitiva, una narrativa pero también una formación, que permita articular estos recuerdos en un relato adecuado a las necesidades de nuestro tiempo presente.

La fotógrafa, historiadora y socióloga, Gisèle Freund, esgrime una visión sugerente de la fotografía, planteando en primer lugar las posibilidades que este medio expresivo ha aportado desde su aparición en el siglo XIX, al afirmar que “la importancia de la fotografía no solo reside en el hecho de que es una creación, sino, sobre todo, de que es uno de los medios más eficaces para moldear nuestras ideas e influir en nuestro comportamiento” (Freund, 2017, p.10). Este punto de partida descrito por Freund, con enorme claridad, surge de la consideración de la fotografía como medio expresivo que ha modificado nuestro comportamiento, y por tanto, nuestra manera de ser y estar con la realidad que experimentamos.

Sin querer incidir en exceso, consideramos que resulta urgente aportar una reflexión pedagógica que nazca de la necesidad de incorporar la fotografía a los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo desde su propia historia como manifestación cultural, sino también como medio de expresión fruto de la memoria individual y colectiva. En realidad, la fotografía es el testimonio de un contexto, de una cultura de producción (García, 2016; Pantoja, 2010), que sitúa escenas temporales en un momento determinado e indica, en muchas de las ocasiones, cómo y dónde mirar. Así, siguiendo a Beatriz De las Heras (2015), nos hallamos ante un documento, una fuente histórica, que debe ser investigada, indagada y contextualizada para poder ser leída. Pero, además de esto, la fotografía no debería ser estudiada solo como un soporte para la imagen, es, ante todo, un soporte para la memoria, ya que su fuerza y particularidad, respecto de otras fuentes, reside en “su capacidad técnica de suspender el tiempo y centrar el espacio en un instante” (Pantoja, 2007, p. 186).

En consecuencia, la fotografía posibilita la constante recuperación, o si se prefiere, evocación de hechos que deseamos memorizar mediante el acto de leer una imagen. Visualizar, por tanto, los recuerdos en una fotografía es un mecanismo más de hacer memoria, de no olvidar un pasado que se ha introducido sutilmente en esas imágenes que la fotografía, en un acto casi mágico e inexplicable, devuelve a nuestra mirada. Postulada, por tanto, como una referencia inexcusable

en cuanto intentamos trabajar cuestiones referidas a la memoria, coincidimos con Fontcuberta (2016) en la concepción de la fotografía como la metafísica de la imagen contemporánea.

Por otro lado, ya en el terreno de nuestra práctica cotidiana, asumimos que la imagen ha permeado nuestra formas de vidas contemporáneas, como muestran los trabajos de Kossoy (2014) o Rodríguez de la Heras (2010), y nuestra forma de pensar, no solo cuando estamos visualizando una fotografía, sino también cuando nos enfrentamos a la comprensión de un hecho histórico o la lectura de un texto. Por esto, nos pareció preciso enlazar el vacío referente al exilio republicano y a las migraciones forzadas en general con las potencialidades hermenéuticas presentadas por las imágenes fotográficas para una enseñanza de la Historia acorde con nuestro tiempo y con las necesidades educativas que demanda la sociedad.

En cuanto al exilio republicano se refiere, podemos considerarlo uno de los ejemplos paradigmáticos para mostrar la inexistencia de diálogo entre la historia académica, la historia enseñada y la historia escolar. En noviembre de 2019 fuimos invitadas a participar en el NOOC que el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado —INTEF— dedicó a “El exilio republicano y los lugares de acogida”, con el objetivo de que el profesorado de Secundaria y Bachillerato tuviera la posibilidad de adquirir algunos conocimientos básicos y otros más específicos, así como una batería de recursos didácticos, para de este modo comenzar a incluir tales contenidos en sus programaciones didácticas dentro de la normativa legislativa vigente. En este caso, la referencia todavía vigente era el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el cual se establecía el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, que dictamina en su artículo 25 la necesidad de fomentar la formación para ejercer la ciudadanía democrática y la conciencia cívica responsable, así como la defensa de los derechos humanos y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes.

De este modo, el citado curso puso el acento en la potencialidad del tema como un contenido transversal, con posibilidades de desarrollarse en distintas asignaturas. Como señalaba Jorge de Hoyos, director académico de la Comisión Interministerial para la Conmemoración del ochenta aniversario del exilio republicano, pero también especialista integrante del NOOC junto con Diego Gaspar, los actos, cursos, congresos y exposiciones organizadas nacieron con el fin de honrar y homenajear al medio millón de republicanos y republicanas que se vieron obligados a huir de España al finalizar la Guerra Civil. Pero también fueron concebidos con el deseo de difundir sus historias, revalorizar sus legados y sensibilizar a la ciudadanía española actual, en el caso que nos compete a la más joven, de la importancia de conocer y comprender las experiencias de aquellas personas, en muchos casos con historias similares a las de sus abuelos y abuelas, que se tuvieron que expatriar tras la implantación de una dictadura feroz. Y finalmente, realizar un reconocimiento a aquellos países que acogieron a los y las exiliadas como Francia, México, Argentina, la URSS, Argelia..., permitiéndoles tener una segunda oportunidad, otorgándoles el derecho “de vivir en paz”.

En definitiva, este curso, concebido dentro de los actos académicos, pero también divulgativos, destinados a conmemorar el ochenta aniversario del exilio republicano, supuso un punto de inflexión en nuestra práctica docente que sirvió de disparador para el desarrollo y puesta marcha de la secuencia didáctica titulada “Exilios de ayer y hoy: el derecho de vivir en paz”. La misma comenzó a implementarse durante el primer cuatrimestre del curso 2019/2020 en el marco de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, Historia del Arte y Educación para la Ciudadanía”, impartida dentro de la modalidad de Geografía e Historia del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Posteriormente, a lo largo del segundo cuatrimestre, se insertó en un grupo de tercer curso del Grado de Maestro/a de Primaria, dentro de la asignatura de Didáctica de la Ciencias Sociales: Historia. De esta manera, y pese a haber sido diseñada para el estudiantado del Máster de Secundaria y Bachillerato, tuvimos la posibilidad de experimentar su puesta en práctica en dos grupos con edades, perfiles sociales e intelectuales, claramente diferenciados, lo cual nos permitió observar los resultados obtenidos desde una perspectiva comparada.

Los objetivos principales de los que partió su diseño fueron:

1. Mostrar las similitudes que existen entre las imágenes del exilio republicano de 1939 y las de los diferentes países, en este caso, de Oriente Medio y de África que tienen como destino Europa.
2. Poner el foco en las personas anónimas, hombres, mujeres, niños/as y adolescentes que protagonizaron y protagonizan los desplazamientos forzados.
3. Acercar diferentes recursos audiovisuales disponibles en la red para la investigación histórica, en particular para el estudio del exilio republicano y de las migraciones forzadas que en la actualidad tienen como destino los diferentes países europeos.
4. Invitar a hacer un ejercicio de microhistoria a través de la empatía y en diálogo con las emociones partiendo de las imágenes proyectadas.

En cuanto al desarrollo de la misma señalamos que, en el caso del Máster de Profesorado, se enmarca en el bloque temático número 8, en el que se abordan cuestiones relativas a la Educación con memoria histórica y democrática y a la Educación para la ciudadanía. El mismo, suele venir precedido desde de una salida pedagógica al Archivo de la Democracia de la Universidad de Alicante, donde se le presta una atención especial al fondo audiovisual “El exilio republicano en el Norte de África” que, además, solemos acompañar con un trabajo de visualización y reflexión individual del documental dirigido por Joan Sella *Cautivos en la arena* (2006). A continuación, tras haber introducido algunos contenidos referidos al exilio de la Guerra Civil española, compartimos en clase una presentación realizada por nosotras/os mismas/os con el programa *Power Point*. En ella se muestran imágenes, muy impactantes visualmente, de los hombres y mujeres, de la gente común que protagonizó la expatriación de la Guerra Civil española, así como de la que desde 2015 viene transitando la ruta migratoria que parte de Grecia con destino a Alemania.

Para ello tratamos de poner el acento en algunos de los hitos constituyentes de las migraciones: la salida, el viaje y la llegada al país de destino. Las imágenes seleccionadas —pasado, presente, pasado, presente— se van sucediendo al compás de la canción “El derecho de vivir en paz”, que, como es sabido, fue compuesta por Víctor Jara en 1969, y reversionada por la fundación que lleva su nombre y un colectivo de músicas/os chilenas/os, vinculadas/os a los más diversos géneros musicales, pero sobre todo muy afines a los gustos de las juventudes actuales, a finales de octubre de 2019 con motivo de la violenta represión de las protestas sociales llevada a cabo por el Ejército y la Policía de Chile bajo las órdenes del Presidente Sebastián Piñera. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wlfAf2AibA8>

Tras la visualización, hemos de acotar que en un clima de absoluto silencio y contención, facilitamos al alumnado un documento con las direcciones de las páginas web de donde han sido extraídas las fotografías de la presentación. Estas son:

- a. Para el exilio republicano:

- La Biblioteca del Exilio. “Álbum del Exilio”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En: http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_del_exilio/album_del_exilio/
- Guías del exilio español de 1939 en los archivos estatales. Secciones “Barcos del exilio” o “El exilio infantil”. Centro de Información Documental de Archivos (CIDA). Ministerio de Cultura y Deporte, Gobierno de España. En: <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/centros/cida/4-difusion-cooperacion/4-2-guias-de-lectura/guia-exilio-espanol-1939-archivos-estatales.html>
- Proyecto exiliad@s. “Retrato de exilio. Galería de imágenes”. En: <https://www.exiliadosrepublicanos.info/es/galeria-imagenes>
- El exilio republicano en el Norte de África. Fondos personales. Archivo de la Democracia (Universidad de Alicante): <https://archivodemocracia.ua.es/es/exilio-republicano-africa/8-fondos-personales-en-el-archivo-de-la-democracia.html>

b. Para los exilios actuales:

- “Buscando refugio para mis hijos”. De Javier Bauluz. En: <http://huelladigital.univisionnoticias.com/crisis-refugiados-javier-bauluz/index.html>

En tercer lugar, solicitamos que busquen estas páginas webs y que interactúen con ellas, ya que varias son proyectos más amplios en sí, y en casos como el de Bauluz propone recorridos interactivos que explican a través de fotografías las rutas y las diferentes etapas que atraviesan las personas refugiadas procedentes de países como Siria, Irak, Afganistán, Sudán o Bangladesh, entre otros, desde Grecia hasta llegar a Alemania.

En cuarto lugar, proponemos que seleccionen dos de las fotografías que más les hayan impactado, una del exilio republicano y otra de los exilios actuales. Sobre ellas tendrán que explicar los motivos de su elección, hacer una descripción breve de la imagen y una contextualización con la información que puedan extraer de la página consultada y/o de los contenidos aprendidos. Dando un paso más allá, les pedimos que realicen un ejercicio de empatía y de imaginación histórica basado en la reflexión sobre qué sentimientos les sugieren los rostros que muestra la imagen y qué sentirían ellas/os si se encontraran en una situación similar.

En quinto lugar, dentro de en este juego audiovisual entre pasado y presente, solicitamos que lleven a cabo una pequeña investigación sobre la canción que suena de fondo en la presentación, que observen las modificaciones de la letra y averigüen qué acontecimientos históricos y coetáneos la impulsaron. Asimismo les pedimos que relacionen su letra con las migraciones forzadas, en particular con los exilios; y les invitamos a seleccionar la canción o melodía que como docentes elegirían para preparar su propia exposición.

Finalmente proponemos la evaluación de la secuencia didáctica realizada a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estudios posees?
2. En tu formación (primaria, secundaria, universitaria) previa al Máster de Profesorado, ¿has recibido contenidos referidos al exilio republicano de 1939, y a las migraciones forzadas en general? Especifica tu respuesta.
3. ¿Consideras útil para tu formación como futuro/a docente este tipo de actividad? ¿Por qué? ¿Qué aprendizaje has logrado?
4. Indica los aspectos positivos de la actividad para llevarla a cabo en el Master de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato.
5. Indica los aspectos negativos de la actividad para llevarla a cabo en el Master de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato.

6. ¿Consideras adecuada su transposición didáctica a las aulas de Secundaria y Bachillerato? ¿Qué cursos consideras los más adecuados?
7. ¿Con qué aspectos del currículo la relacionarías (objetivos y competencias fundamentalmente)?
8. ¿En qué piensas que contribuye a la formación del alumnado de Secundaria y Bachillerato?
9. ¿Precisarías adaptaciones? En ese caso señala cuales.
10. Nombra otros recursos didácticos con los que trabajarías el exilio republicano de la Guerra Civil en Secundaria y Bachillerato.

Para concluir invitamos al alumnado a exponer de forma voluntaria sus trabajos en el aula.

A modo de conclusiones podemos anticipar que los resultados fueron muy positivos, sobre todo en cuanto a la recepción de la actividad y evaluación de la misma se refiere, más en el estudiantado de Máster que en el del Grado de Maestro/a de Primaria, hecho que contrasta con el desencanto generalizado que presenta el alumnado del Máster en Profesorado ante los contenidos teóricos y prácticos que recibe durante su “año de castigo”, tal y como apuntaría Joan Pagès. En su gran mayoría señalan que a lo largo de sus estudios de Grado el exilio republicano, en el caso de que lo hayan “visto”, ha sido únicamente “de pasada”, como una referencia fugaz a las consecuencias de la Guerra Civil española. En este sentido es importante remarcar que buena parte del alumnado procede del Grado en Historia, lo cual, desde nuestro punto de vista, subraya la gravedad del asunto. En cuanto a las migraciones forzadas en general, solo quienes provienen del Grado en Geografía afirman haberlas abordado desde diversas perspectivas, pero hemos de apuntar que suelen ser dos personas en grupos de treinta.

Por otro lado, valoran y agradecen el acercamiento a la temática en sí y a los recursos digitales que pueden encontrar en la red, pero sobre todo en lugares desconocidos para la gran mayoría como el Archivo de la Democracia de su propia universidad. Por último, nos gustaría resaltar, el poder de la fotografía como “terapia de choque” (Sontag, 2010), ya que prácticamente el 90% del alumnado que ha desarrollado la secuencia didáctica pone el foco en el desarrollo de la empatía y en la importancia de abordarla e incluirla en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo se detienen en sus posibilidades de transposición didáctica; en palabras de una alumna del pasado curso 2021/2022:

La considero muy útil por involucrar nuevas estrategias y metodologías que permiten un proceso de enseñanza-aprendizaje más profundo, con una carga humana necesaria y que debe transformar la visión sesgada que seguramente tiene el alumnado. Se trata de provocar una reacción y un sentimiento, colocar en el centro de la explicación la relación que se establece entre ellos y los protagonistas de la lección, las únicas víctimas más allá de las posturas de estado.

Por todo ello, remarcamos nuestro empeño en integrar las fuentes fotográficas como recurso para la enseñanza de nuestro pasado reciente, y en particular de las migraciones forzadas, así como la apuesta firme por un nuevo lenguaje que reafirma el carácter poliédrico y transversal de dos fenómenos complejos y de diferente raigambre. En primer lugar, el fotográfico, el cual reabre el debate sobre la idoneidad de lo visual como medio de expresión y conocimiento; y en segundo, el de las migraciones forzadas y en concreto el del exilio republicano de la Guerra Civil durante tanto tiempo ignorado e invisibilizado en los contenidos curriculares del Estado español.

En definitiva, se trata de una secuencia didáctica que permanece abierta, en proceso de ajuste y revisión, que en última instancia pretende incentivar en el futuro profesorado de Secundaria y

Bachiller una formación crítica, que integre, en palabras de Momeñe (2018), una “visión fotográfica”. Esto es, que trate de obtener nuevas apariencias, experiencias, significados y realidades, y que permita al futuro profesorado conocer y elaborar estrategias didácticas que visibilicen en las aulas esos pasados recientes, dolientes, tan ausentes y al mismo tiempo tan presentes.

Referencias bibliográficas

- Blanes, R. (2020). El grupo fotográfico Afal. La historia visual de España (1956-1963). [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Alicante.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*. Editorial Ítaca.
- De las Heras, B. (2015) Testimoniando con imágenes. La fotografía en el estudio de la historia. *Fotocinema*, 10, 27-55. DOI: 10.24310/Fotocinema.2015.v0i10.5978
- Didi-Huberman, G. (2020). Cuando las imágenes tocan lo real. En G. Didi-Huberman, C. Chéroux y J. Arnaldo (Eds.), *Cuando las imágenes tocan lo real* (pp. 23-52). Círculos de Bellas Artes.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- Freund, G. (2017). *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili.
- Fuertes, C., González, M^a P. (Coords). (2021). Prácticas docentes en torno a los pasados recientes: miradas iberoamericanas. Presentación. *Clepsidra*, 8, 6-8.
- García, M. (2016). La fotografía como fuente histórica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 84, 47-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580111>
- Kossoy, B. (2014). *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica*. Cátedra.
- Momeñe, E. (2018). *La visión fotográfica. Curso de Fotografía para Jóvenes Fotógrafos*. Afterphoto.
- Moreno, M. (2010). *Las imágenes de la persuasión: Materiales gráficos para la enseñanza de la Historia Contemporánea*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ortuño, B. (2018). *Hacia el hondo bajo fondo... Inmigrantes y Exiliados en Buenos Aires tras la Guerra Civil española*. Biblioteca Nueva.
- Pantoja, A. (2007). La imagen como escritura. El discurso visual para la historia. *Norba. Revista de Historia*, (20), 185-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2868047>
- Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia/The photography as a resource for teaching History. *Tejuelo Didáctica de la lengua y la literatura. Educación / Tejuelo. Didactics of Language and Literature. Education*, 9, 179-194. Recuperado de <https://tejuelo.unex.es/article/view/2457>
- Plaza, A. (2009). El exilio republicano de 1939 en la clase de Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, 31-45.

- Ponsoda, S., Blanes, R. (2020). La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 17-30.
- Rodríguez de las Heras, A. (2010). L'ús pedagògic de la fotografia històrica/Pedagogical use of historical photography. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 41-54. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/222929>
- Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás*. Debolsillo.
- Tornay, L. et. al. (2022). Memory, art and intergenerational transmission. Artistic practices with young people in memory sites in Argentina. *Heritage, Memory and Conflict Journal*, 2, 51-60.
- Fuertes, C., González, M^a P. (Coords). (2021). Prácticas docentes en torno a los pasados recientes: miradas iberoamericanas. Presentación. *Clepsidra*, 8, 6-8.
- Ortuño, B. (2018). *Hacia el fondo bajo fondo... Inmigrantes y Exiliados en Buenos Aires tras la Guerra Civil española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Plaza, A. (2009). El exilio republicano de 1939 en la clase de Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, 31-45.
- Ponsoda, S., Blanes, R. (2020). La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 17-30.
- Tornay, L. et. al. (2022). Memory, art and intergenerational transmission. Artistic practices with young people in memory sites in Argentina. *Heritage, Memory and Conflict Journal*, 2, 51-60.

La historia desde la perspectiva de género
y el reto de transmitirla.

Memoria oral de las mujeres de Castelldefels, 1930-1959

Carlos Ángel Ordás García, Mònica Pérez Masoliver

Abstract

La presente comunicación recupera la memoria de un colectivo tradicionalmente invisible en el relato histórico: las mujeres. Entendiendo estas como mujeres que no han contado con una presencia política y social relevante. Por tanto, no situamos dentro de la perspectiva de género y la historia social. Para ello se ha utilizado la herramienta de la memoria oral, basándonos en entrevistas a mujeres que vivieron en el municipio de Castelldefels (Barcelona), desde inicios de los años 30, hasta finales de los 50. Uno de los objetivos, es construir la historia del municipio, durante aquellos años, desde la perspectiva de las mujeres que lo habitaron. El otro objetivo de esta comunicación, es entender cómo operaba el mandato de género en un contexto marcadamente machista como lo fue la dictadura franquista. Por último, se pretende compartir con el resto de personas participantes en el congreso sobre experiencias similares, a fin de proyectar una segunda etapa de la investigación, orientada a la difusión de los resultados y la transmisión a la ciudadanía en general y a centros de enseñanza secundaria, en particular.

Palabras clave: Perspectiva de género, franquismo, memoria oral, mandato de género.

Introducción

- *Catherine: La historia, la solemne historia real, no me interesa casi nada ¿Y a usted?*
- *Henry: Adoro la historia*
- *Catherine: ¡Qué envidia me da! He leído algo de historia, por obligación; pero no veo en ella nada que no me irrite o no me aburra: disputa entre papas y reyes, guerras o pestes en cada página, hombres que no valen gran cosa, y casi nada de mujeres, ¡es un fastidio!*

Jane Austen, Northanger Abbey

De sobra es conocida la invisibilización de las mujeres en la historia. Estas sólo aparecen cuando confluyen con otros sujetos o casos específicos de análisis: como el caso de las represaliadas durante el franquismo. También aparecen, cuando han formado parte de algún momento histórico relevante: por ejemplo, el debate entre Clara Campoamor y Victoria Kent sobre el voto femenino a inicios de la Segunda República⁴². Las mujeres “normales” y “corrientes”, han quedado siempre fuera de los márgenes de la historia⁴³. Sujetos subalternos que no son historiados y cuya labor no es considerada en el relato histórico.

Esta ausencia en el relato y sus justificaciones deja muchos cabos sin atar. Por una parte, podemos considerar que la mayor parte de las mujeres, en un contexto histórico determinado, no significaron sujetos represaliados, siguiendo uno de los ejemplos expuestos anteriormente. No obstante, sí que estuvieron sometidas al mandato de género, con diversos niveles de presión y dominación⁴⁴. O quizás, porque no formaron parte de estos momentos históricos relevantes. Pero sus historias nos muestran como “sus trabajos” (en un amplio contenido semántico) sirvió para cimentar las condiciones psíquicas, emocionales y materiales de las generaciones que las precedieron.

Por tanto, conviene reinterpretar a las mujeres como sujetos históricos que han sufrido diversas formas y grados de subalternidad. Sus memorias, en este caso de memoria oral, nos sirven para completar un relato de época, que no sirve para entender mejor nuestra historia actual (“estos lodos”) y las dificultades para superar concepciones culturales fuertemente solidificados durante generaciones y que son necesario deconstruir con el objetivo de poder reelaborar un proyecto de ciudadanía compartida que consiga superar las categorías sociales subalternas. Por otra parte, es necesario conocer y reconocer el papel que las mujeres como colectivo han tenido en la sociedad y, así de paso, poder reparar en parte siglos de opresión a partir del mandato de género.

⁴² Rosa M^a CAPEL: “Una Clara Victoria”, Rosa M^a CAPEL (ed.): en *Historia de una conquista: Clara Campoamor y el voto femenino*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, (2007) pp. 247-269.

⁴³ Georges DUBY y Michelle PERROT (dirs.): *Historiade las mujeres. El siglo XX*, Madrid, Taurus, (1993); Joan SCOTT: “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, *The American Historical Review*, 91 (1986), pp. 1053-1075.

⁴⁴ Mary MARY: *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*, Madrid, Alianza (2004).

Sujeto de estudio y metodología

Esta comunicación se basa en un estudio desarrollado a partir de mujeres que vivieron en el municipio de Castelldefels durante las décadas de los 30 y 60. El perfil de estas mujeres sería el de mujeres “normales”, es decir, sin una trayectoria de vida reconocida públicamente. Aquellas mujeres que formaban parte de la vida cotidiana del municipio.

Para ello se procedió a la entrevista de 23 mujeres, naturales o no de Castelldefels, pero que habían vivido en el municipio durante aquellos años. Por otra parte, conviene situar el contexto geográfico. Castelldefels es un municipio de la comarca del Baix Llobregat, situado a escasos 20 kilómetros de la ciudad de Barcelona. Aunque en estos momentos cuenta con algo más de 66.000 habitantes, en 1930 la cifra de personas allí registradas era de 797, personas, llegando a 3.920 en 1960⁴⁵. Por tanto, es un municipio básicamente rural, donde el sector primario es la base de subsistencia de la mayor parte de la población. Sin embargo, hay un cierto grado de diversidad laboral. Por ejemplo, existía la fábrica de la Rocalla, dedicada a la construcción de piezas de amianto. También existían los “Baños de Castelldefels”, orientados al turismo de playa, dedicados primeramente a población de Barcelona y posteriormente al turismo internacional⁴⁶. Alrededor de la playa se fue generando también todo un sector servicio que incluía hoteles y restauración, dando paso más adelante, al sector inmobiliario. Entre la década de los sesenta y setenta, Castelldefels vivió un acelerado proceso de transición hacia una economía de servicios, vinculada al turismo. Por tanto, en un período de tiempo muy corto pasó del sector primario al sector terciario, sin un desarrollo significativo del secundario.

Respecto al contexto social y político, conviene decir que Castelldefels, en su condición de municipio rural y pequeño, apenas vivió formas de represión traumáticas durante la dictadura. Pocas han sido las personas condenadas en la “Causa Nacional”, sólo hay un caso de fusilamiento y uno de mujer condenada a prisión. El control social fue sencillo una vez acabada la contienda. Unas pocas familias económicamente pudientes ocuparon los principales puestos de la administración y ejercieron el control de una población focalizada en la subsistencia propia, especialmente durante los años de la posguerra.

Desde la década de los cuarenta se registra una tendencia migratoria de población de otros territorios catalanes y del sur de la península, hacia Castelldefels, siendo el origen de determinados barrios, como por ejemplo Vistalegre⁴⁷.

Entrevistas y memoria oral de las mujeres de Castelldefels

A las 23 mujeres entrevistadas se les ha invitado a “pasear” por sus recuerdos de infancia y adolescencia, pero en ningún caso se les ha forzado a hablar de aquello que no han querido. En muchas ocasiones han pedido parar la grabación por el dolor que les podía generar aquello que recordaban. En otros, nos han pedido borrar algunos momentos vinculados a la vida privada o a la relación con determinadas familias (relaciones laborales especialmente). En todo momento se les ha respetado estas demandas, por muy sustancioso que pudiese ser sus testimonios.

Las cuestiones que hemos abordado con ellas están relacionadas a sus recuerdos del Castelldefels, a aquellas funciones que debían realizar y aquellas que no podían hacer. A las formas de control

⁴⁵ Institut d'Estadística de Catalunya

⁴⁶ Josep CAMPMANY, Albert LÓPEZ, Jordi NAVARRO, Dolors SANAHUJA y Montserrat SANZ: *Castelldefels. Temps d'Història*, Castelldefels, Ajuntament de Castelldefels, (2003); Jordi NAVARRO: *L'estiu i el turisme*, Castelldefels, Ajuntament de Castelldefels, (2005).

⁴⁷ Josep CAMPMANY, Jordi NAVARRO, Josep AGUT, Lluís JORCANO, et al.: *Vistalegre. El Barrio, su iglesia y la hermandad*, Castelldefels, Ajuntament de Castelldefels, (2010)

social y la interacción entre “espacio público” y “espacio privado”. También en las que se manifestaba el mandato de género y cómo ellas vivían estos condicionantes. Por último, se las ha convidado a reflexionar sobre sus vidas y los anhelos que podrían haber albergado.

Todo esto, lo trataremos de exponer muy escuetamente en las siguientes páginas.

Mandato de género, un elemento constante y condicionante

Las mujeres entrevistadas estuvieron determinadas por el mandato de género imperante durante la dictadura franquista. Este mandato, significó la consolidación de las “esferas” (supuestamente) separadas de acción y socialización de las personas. La dicotomía clásica entre espacio público y espacio doméstico⁴⁸. No obstante, al ser una construcción cultural, esta diferenciación planteaba grietas considerables y evidentes. Por ejemplo, en el terreno laboral. Como es extendidamente conocido, las mujeres tuvieron dificultades para ejercer el denominado trabajo asalariado, y en muchas ocasiones se consideraba que no trabajaban. No debemos olvidar la clásica formulación sobre la “incorporación de la mujer al trabajo”, fechada durante la década de los sesenta y setenta. No obstante, esta “ausencia”, quizás se aproximaba a la realidad de las mujeres de clase pudiente, pues la inmensa mayor parte de las mujeres necesitaban trabajar para mantener a flote la economía doméstica. Por otra parte, conviene cuestionar qué quiere decir trabajar y cuáles son las diferencias entre producción y reproducción. En el caso de Castelldefels, no encontramos con un buen número de mujeres que, aparte de encargarse de los quehaceres domésticos, se dedicaban a labores productivas, como el cuidado del huerto doméstico o, si tenían, de los animales (recordemos que es un municipio básicamente rural). Por otra parte, el trabajo doméstico tenía una dimensión más que considerable. En un territorio en el cual buena parte de las viviendas no gozaban de electricidad hasta la década de los cincuenta y muchas de las casas, no tenían al abasto agua corriente, las labores domésticas se convertían en arduas tareas aquellas, aunque hoy en día sean vistas como simple e incluso fáciles. Así, por ejemplo, el lavado de la ropa, la conservación y preparación de la comida o el mantenimiento del calor durante los meses de invierno implicaba una considerable cantidad de esfuerzo y tiempo. Estas mujeres, además, de manera generalizada, poseían saberes poco expandidos en nuestros días: como, por ejemplo, hacer jabón, asistir un parto, arreglar cualquier pieza de ropa, realizar conservas o incluso convertir en alimento las partes de un animal matado en la propia casa.

Pero si entendemos trabajo exclusivamente como trabajo asalariado, podemos también cuestionar el hecho que estas mujeres no formasen parte de este. Además, el elemento de clase también es fundamental en este sentido. No sólo en la etapa de la “adulthood”, también respecto del período de formación. Efectivamente, muchas de las mujeres que vivieron su período de infancia en las décadas de los 30 y 40, no mantuvieron una asistencia continuada en la escuela (incluso abandonaron esta) en caso de que su ayuda fuese necesaria dentro de las labores del “espacio doméstico”.

Estas carencias formativas han condicionado, en buena medida, el ulterior desarrollo laboral de estas mujeres. De esta manera, muchas de las que no recibieron educación reglada, tuvieron un desarrollo laboral posterior vinculado a profesiones como dependientas en tiendas (panaderías, tiendas de alimentación, etc.) o, como un importante número de personas en el municipio, en la fábrica de amianto la Rocalla, donde un buen número de mujeres del municipio eran contratadas para hacer las partes más pequeñas y estrechas. Pocas son las que han podido desarrollar su

⁴⁸ Elena HERNÁNDEZ SANDOICA (Coord.): *Espacio público y espacio privado. Miradas desde el sexo y el género*, Madrid, Abada, (2018)

actividad dentro de las categorizadas como “profesiones liberales”. No nos encontramos con mujeres con estas profesiones hasta las generaciones posteriores.

En la mayoría de las mujeres entrevistadas, el desarrollo profesional finalizaba con el matrimonio. Especialmente, en la mencionada fábrica. Estas mujeres coinciden en sus relatos cuando explican que las mujeres casadas no tenían continuidad en la fábrica. En este sentido, podemos ver como el matrimonio era un momento determinante para estas mujeres. El pequeño espacio de cierta autonomía laboral, que comenzaba en la adolescencia, acababa de manera abrupta con el matrimonio. No obstante, pese a este determinante de género, la mayor parte de estas mujeres compaginaron las obligaciones del hogar con formas de conseguir un dinero extra para la economía familiar. Estos trabajos debían cumplir un requisito fundamental, poder ser realizados dentro del ámbito doméstico. Efectivamente, muchas mujeres, dentro de sus propios domicilios, cosían, rellenaban sobres con estampas para niños o cuidaban de otros menores, entre otras actividades. Incluso las mujeres que tuvieron un mayor grado de autonomía laboral, nos muestran como buena parte de su desarrollo profesional estaba condicionado por el mandato de género. Por una parte, las profesiones, básicamente trabajos tradicionalmente relacionados con las mujeres: peluquería y costura. Por otra parte, el espacio, realizando la actividad laboral dentro de sus propios domicilios.

Cabría igualmente hacer algunas aclaraciones sobre lo expuesto en las líneas precedentes. Muchas de las mujeres que no pudieron continuar la educación reglada, entendieron que fueran obligadas a abandonar los estudios. En muchas de estas, esta obligación les haya dejado un importante peso de sentimiento de “enfado” e “injusticia”, especialmente cuando a sus hermanos (varones) no se les apartó de la escuela. De hecho, muchas de estas mujeres han tenido en sus hijas (la mayoría con formación universitaria) un referente al que aluden cuando identifican aquello que les hubiera gustado poder hacer en sus vidas.

Por lo que respecta a la posibilidad de desarrollar un espacio laboral propio, son destacables algunas cuestiones. Por una parte, dar constancia que el salario que estas mujeres conseguían con sus trabajos les implicaba unos ingresos residuales en comparación con la de sus maridos⁴⁹. Por otra parte, el que tuvieran estos trabajos, era considerado por parte de sus maridos, como un deseo de ellas (casi un capricho). La condición de asalariadas no interfería en absoluto con las “obligaciones domésticas”, las cuales continuaban recayendo en ellas sin ningún tipo de alteración. De hecho, en caso de conflicto con las obligaciones “domésticas”, debían abandonar la actividad asalariada, sin que, en ningún caso, implicase la involucración de los maridos. Estos se comprometían si querían y, en el caso de hacerlo, esto era considerado por las mujeres como algo poco común y siempre como una “suerte”. En caso de tener mucho trabajo (en el hogar), las mujeres que podían se servían de otras mujeres de la familia, con las que compartir la carga.

Por último, mencionar como las mujeres que pudieron desarrollar de manera significativa sus proyectos laborales, presentan un importante grado de satisfacción personal, sentimiento de orgullo e incluso una evidente fortaleza ante los episodios traumáticos de sus vidas. Como hipótesis de investigación podría considerarse si esto es fruto de no tener una única “esfera” de desarrollo personal (que sería la doméstica, todo y que se desarrollaran dentro del mismo espacio geográfico). Además, en los dos casos de mujeres separadas de sus parejas (cosa en extremo compleja durante los años de la dictadura), el citado desarrollo personal, o lo que informalmente se conoce como “salir adelante”, estuvo en buena medida vehiculado por el trabajo asalariado,

⁴⁹ Continuando una tendencia establecida desde el inicio de la revolución industrial en Europa. Al respecto, Mary NASH: *Mujer, familia y trabajo en España*, Barcelona, Anthropos, (1983)

fuera del ámbito doméstico, pero dentro del mandato de género imperante (dependiente y en la cocina de un restaurante).

Conviene no restar importancia a la cuestión de la autonomía económica de las mujeres. Esta capacidad condicionaba, no sólo la situación material de las mujeres, sino también implicaba una dependencia material respecto de sus maridos⁵⁰. No era sólo que no pudiesen separarse de ellos por una imposición social, cultural e incluso legal, sino que la propia expectativa de supervivencia material estaba sujeta al mantenimiento del compromiso de unión, lo cual da continuidad al fenómeno histórico de la unión con un hombre como elemento fundamental para un horizonte de cierta prosperidad económica y realización del ideal de feminidad imperante⁵¹. Además, la asociación con un hombre implicaba más condicionantes de cara al futuro, como podía ser encontrar una nueva pareja. En este sentido, los testimonios nos explican que, si una mujer era abandonada por su marido o prometido, las posibilidades de encontrar otra pareja era muy complicado. Muchas optaban por buscarlo en otros municipios cercanos.

Este es un ejemplo, entre otros muchos posibles, de cómo las mujeres estaban supeditadas a las figuras masculinas de referencia y condicionadas por estas. Pero no sólo de esta manera, en muchas ocasiones las madres de estas representaban el papel de control social sobre sus hijas. Esto ocurría especialmente, en el principal espacio de sociabilidad mixta después de la niñez; el baile. Todas las mujeres de la muestra sitúan el baile de los fines de semana como el principal espacio de encuentro y de diversión del municipio. El Centro Cultural El Central, era el espacio para este baile. En este, los hombres casados, se encontraban en la planta baja, donde estaba el bar y los billares, mientras que solteros y solteras iban a la planta de arriba, donde la banda iba interpretando canciones, dando así pie a que ellos “sacasen” a bailar a ellas. Las peticiones y los bailes se hacían bajo la atenta mirada de las madres de las muchachas que permanecían sentadas alrededor del espacio del baile, vigilando las distancias y peticiones que recibían sus hijas, siendo especialmente recelosas cuando existían demandas reiteradas por parte de un mismo joven. Los relatos de las entrevistadas nos muestran como este espacio era a la vez un espacio de diversión y de fuerte control social. Esto último, definido hacia una única dirección; las jóvenes solteras. De manera que ninguna joven podía coger de la mano o reiterar el baile con un joven, a no ser que este, hubiera “hablado” previamente con el padre de la joven, lo que se traduciría en una petición formal de compromiso de boda, la cual obviamente debía contar con la respuesta afirmativa de padre.

No contar con el visto bueno de la figura paterna, implicaba que la unión no tenía expectativa alguna de prosperar, pese a que el joven pudiese contar con el agrado de ella. La última palabra, la tenía el padre. Aunque, si bien los testimonios nos muestran que pocos casos de oposición paterna se produjeron, cuando los hubo, fueron categóricos. Estos pasaban por, primero avisar a la hija y si esta insistía en “bailar” y “hablar” con el pretendiente, era este quien acababa siendo interpelado por la figura paterna. Incluso se podía producir la intervención de las autoridades, como nos ha mostrado una de las mujeres entrevistadas. En este caso, el capitán de la Guardia Civil (de ingrato recuerdo para un buen número de entrevistadas), detuvo, cortó el pelo y paseó por el pueblo a una muchacha que se había fugado con el novio. También, cabe destacar que, en las ocasiones de oposición paterna, aparecía inequívocamente la cuestión de clase, cuando no de xenofobia. Efectivamente, muchos los padres que se opusieron a los pretendientes lo hicieron por la procedencia geográfica de estos, lo que solía traducirse en jóvenes procedentes de familias migradas desde el sur de España, a las cuales se les catalogaba de forma genérica como

⁵⁰ Louise TILLY y Joan SCOTT: *Women, Work and Family*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, (1978)

⁵¹ El modelo de feminidad marcado por obras como *El Ángel del Hogar* de Coventry Patmore (1854), o *La Perfecta Casada*, de Fray Luís de León (1583)

andaluces, murcianos o, directamente, charnegos. Por tanto, se puede afirmar como muchas de las mujeres de Castelldefels, aún a mediados del siglo XX, no se casaban con quien querían sino con los pretendientes (elegían mayoritariamente ellos) que contaban con el visto favorable o al menos la aquiescencia, de los padres. La voluntad de la joven estaba presente, pero dependía del apoyo o la aquiescencia de las figuras masculinas.

Género y espacio público

Como se ha explicado, el baile era un espacio público de encuentro, al cual podían acceder tanto hombres como mujeres. No obstante, como hemos visto, nunca en situación de igualdad. No fue el único espacio público en el que participaban las mujeres, estas también eran las encargadas de hacer las compras (dentro del municipio o en otros), pero también en espacios como donde recoger agua, limpiar la ropa o el trabajo en la fábrica. Esto nos muestra como la división por géneros de espacio público y privado no era cierta en cuanto a la práctica. No obstante, sí lo era respecto de cómo eran concebidos a nivel mental para las mujeres. Por ejemplo, las jóvenes e incluso las mujeres casadas nunca se aparecían solas en espacios de ocio como el baile o el cine, siempre iban acompañadas. Era impensable que ninguna de ellas entrase sola en un bar⁵². Esta ruptura no llegaría hasta los setenta, cuando una de las entrevistadas explicaba cómo iba con otras dos amigas a tomar un café a un bar, pero que incluso así, lo tomaban fuera, nunca dentro del recinto. Incluso aquello que consumían estaba determinado por cuestiones de género, estando el alcohol prácticamente vetado para estas, exceptuando casos puntuales durante determinadas celebraciones y por tanto en un contexto también social.

Las mujeres también concebían de manera diferente el propio tránsito por el espacio público. Para estas, las calles, especialmente las poco iluminadas en momentos en los cuales no hay mucha luminosidad (por ejemplo, tardes de invierno), eran espacios a evitar y si era inevitable transitar, lo hacían de la manera más rápida posible. El miedo a un encuentro incómodo se sostenía además en base a algún episodio aislado que hubiese ocurrido en el municipio o en la región y que servía para justificar este discurso que alejaba a las mujeres del espacio público. Estos casos aislados, se habían producido cuando la dispersión urbana era aún la moneda común en el municipio, dificultando así el control social.

No obstante, la vivencia personal respecto del espacio público, no se circunscribe exclusivamente a la cuestión de género, también la clase opera dentro de este. Efectivamente, las mujeres cuyas familias tenían un cierto peso en la vida pública muestran en sus relatos una menor sensación de miedo o indefensión ante el espacio público.

También cabe señalar, como los “trayectos”, eran espacios de cierto cortejo. Una de las formas que tenían los hombres de mostrar sus intenciones de noviazgo ante una mujer, era esperarlas en los trayectos que estas debían hacer (compras, búsqueda de agua, salida del trabajo...). Además del baile, acompañarlas en estos trayectos, era una forma de aproximación, fundamental en un contexto de escasos espacios mixtos para la interacción y férreo control sobre la sociabilidad de las mujeres.

El maltrato como máxima expresión de la subalternidad

Uno de los elementos que más marcadamente ilustran la condición de subalternidad de las mujeres es la relación directa con el maltrato físico. Pocos son los testimonios que explican de manera abierta esta cuestión, ni dentro del entorno propio, ni en el colectivo, aunque algunas

⁵² Aurora MORCILLO: *En cuerpo y alma. Ser mujer en tiempos de Franco*, Madrid, Siglo XXI, (2015)

afirman que estas “cosas pasaban”⁵³. Esta falta, carencia u ocultación del relato, está relacionada con tres elementos: el mandato de género que sigue operando a la hora de hablar de según qué tema; la dificultad de hablar de una cuestión que implica la denuncia de un miembro o miembros de la familia (especialmente, cuando hay una grabación por medio); y la propia vergüenza que esto puede suponer incluso a las propias protagonistas.

Es significativo como existen algunas referencias documentales de denuncia de maltrato durante la década de los años 30, durante el período republicano. Estos vestigios no aparecen durante las tres décadas posteriores, pese al incremento significativo del ámbito cronológico y del volumen de población de Castelldefels. Los relatos, sólo los hemos encontrado en las fuentes orales. Algunas de estas mujeres, explican como las mujeres no podían denunciar el maltrato ya que, en caso de hacerlo, no eran tomadas en cuenta por el juez o el guardia civil de turno, bajo la respuesta de “algo le habrás hecho” (al marido). No olvidemos, que durante la dictadura se instaure un control absoluto de las mujeres como sujeto subordinado a la autoridad masculina (padre o marido). El maltrato, era pues una práctica cotidiana, normalizada y presente en diverso grado. Uno de los hijos de estas mujeres entrevistadas, recordaba como en el bloque donde vivían prácticamente todas las mujeres eran maltratadas. El control a las mujeres era tal, que incluso la interacción con otro hombre en el espacio público podía acarrear la represalia del marido en forma de violencia física.

Una de las mujeres entrevistadas, señala como el problema se producía cuando las mujeres mostraban algún tipo de resistencia a la autoridad masculina o desacato (voluntario o no) a sus obligaciones como mujeres. En sus propias palabras: “el problema [de la mujer] era cuando no obedecía. Si decía a todo que sí, no había problema alguno”. Si bien es cierto que esto podía ser una tendencia general, no lo es menos que sí existieron casos de violencia pese a la sumisión, muy vinculados a cuestiones de celos o alcoholismo, elemento este último, denunciado durante décadas por muchas de las referentes del pensamiento feminista.

Pese a los episodios de maltrato, las mujeres encontraban fórmulas de apoyo mutuo y sororidad. Efectivamente, ir a pedir sal o aceite a una vecina en cuya casa se estaban escuchaban gritos o llantos, era una forma de tratar de parar la situación que se estaba produciendo. No implicaba una garantía de éxito, pero al menos era una forma de tratar de intervenir.

La transmisión de la historia desde la perspectiva de género

Hasta aquí hemos tratado de hacer un resumen muy somero de algunos de los condicionantes que operaban en las mujeres que hemos entrevistado y que, de alguna forma, no sirven para entender la frecuencia en la cual se desarrolló el mandato de género para esa primera generación de mujeres socializadas prácticamente en su totalidad durante la dictadura franquista. Conviene señalar como uno de los elementos de mayor trascendencia en la cuestión de la subordinación femenina ha sido la propia integración de esta condición por parte de las mujeres. Muchas de ellas, lo han integrado y, aunque les oprima, lo han reproducido considerando muchos de estos elementos como aspectos lógicos o incluso “normales” dentro de su condición de mujeres. Por tanto, son conductas y valores que continúan siendo transmitidos, sin que sea una responsabilidad exclusiva y ni mucho menos principal de las mujeres⁵⁴. Pero la presencia del

⁵³ La obra clásica de Dorothy George, muestra la determinación de la cuestión material. De manera que muchas mujeres podían vivir con un poco de violencia antes que sin los salarios de los maridos. En Dorothy GEORGE, *London Life in the Eighteenth Century*, Londres, Harmondsworth, (1978)

⁵⁴ De hecho, la reproducción del patriarcado por parte de las mujeres, fue uno de los principales motivos que llevo a Gerda Lerner a realizar su obra *La Creación del Patriarcado* (1986)

mandato de género, continúa siendo innegable y determinante dentro de nuestra sociedad, de manera que hay que continuar desenmascarando la forma en la que representa y se reproduce.

Uno de los retos que se plantea esta investigación es precisamente cómo contribuir a romper esta cadena de transmisión cultural. Como reajustar el proceso de enculturación de las nuevas generaciones para, por una parte, ser capaces como sociedad de avanzar de manera significativa en la deslegitimación del discurso de subordinación de género; y por otra parte, resignificar el papel en la historia de las mujeres. Es decir, poner en valor el papel que las mujeres han tenido en el sostenimiento de la vida y darles visibilidad en la memoria histórica. Por último, nos encontramos con un nuevo objetivo que, a largo medio o quizás largo plazo sea interesante puesto que tiene que ver con la transmisión de conocimientos. Estas mujeres eran poseedoras de una enorme sabiduría en el sostenimiento de la vida y del espacio doméstico. Saberes que quizás sean necesarios ante un horizonte de crisis energética y de readaptación de los modelos de consumo. Estas mujeres sabían encargarse de todo sin prácticamente generar residuos. Es una generación que aún está viva y cuyos conocimientos pueden ser necesarios ante un futuro incierto.

Una vez acabado el proceso de recogida de datos, es hora de transmitir estos conocimientos y cumplir los objetivos marcados. La transmisión al resto de la ciudadanía y especialmente, a las nuevas generaciones nos parece un elemento fundamental, para ello y contando con el apoyo del Ayuntamiento de Castelldefels, trataremos de desarrollar talleres de memoria oral en los institutos y la creación de espacios de memoria dentro del municipio, en los cuales los relatos sean descritos por las protagonistas femeninas. La idea es, por tanto, recuperar voces, relatos, saberes y miradas femeninas, y hacerlas presente en los espacios públicos de la ciudad y en los centros de enseñanza secundaria, a fin de que la historia no sea sólo cosa de hombres.

"Somos los que recuerdan".

Un proyecto didáctico de historia oral en el aula de secundaria

Carlos García Bello

Resumen – Abstract

La experiencia didáctica que exponemos en la presente comunicación responde al título genérico de “Somos los que recuerdan” y consiste en la realización de un trabajo de investigación con el alumnado de las asignaturas de Historia de España de 2º de Bachillerato y de Geografía e Historia de 4º de ESO que abarcara el periodo transcurrido desde la posguerra hasta la Transición utilizando como fuentes a entrevistas realizadas a personas mayores de su entorno y fotografías procedentes de los archivos de las propias familias del alumnado.

La abrumadora magnitud de la represión franquista en la provincia de Huelva provocó que, durante el desarrollo del proyecto, afloraran abundantes testimonios y datos sobre la represión durante la guerra y la posguerra en la provincia gracias a esta indagación en las historias familiares. Algunos de estos testimonios han sido reutilizados en el aula como recurso didáctico para explicar las causas, métodos y víctimas de la represión franquista en la provincia.

El desarrollo del proyecto ha permitido extraer conclusiones sobre sus potencialidades y limitaciones como herramienta didáctica que enumeramos en la presente comunicación.

Palabras clave: historia oral, educación, abp, memoria, intergeneracional

Planteamiento del proyecto

“Somos los que recuerdan” se inició durante el curso 2015-2016 en el IES Catedrático Pulido Rubio de Bonares (Huelva), instituto en el que cursan ESO y Bachillerato alumnado procedente de las localidades de Bonares, municipio en el que se sitúa el centro, Niebla y Lucena del Puerto. En la génesis del proyecto, éste no tenía la intención de ser un trabajo sobre la memoria histórica o democrática o, por lo menos, no exclusivamente, sino que era un trabajo caracterizado por el uso de las técnicas propias de la historia oral en un proyecto de investigación y su marco sería el de la historia social o la historia desde abajo. No se planteaba, por tanto, como un trabajo sobre la represión, sino como una indagación en las historias familiares que podía ofrecer datos sobre la misma. No era tampoco un trabajo de historia local, sino un proyecto que tenía como objeto a las familias, no a la localidad en la que estas vivieran.

El proyecto se inspiraba en la metodología de aprendizaje basada en proyectos (ABP), que entendíamos se adaptaba a la voluntad de trabajar con el alumnado partiendo de sus centros de interés como estrategia de motivación y de la producción de materiales como herramienta de aprendizaje y evaluación.

El punto de partida del proyecto lo supuso la recogida de las fotografías, su clasificación en ejes temáticos (familia, trabajo, educación, etc.) y la selección de las más destacadas para la edición de un vídeo que debía despertar la atención del alumnado sobre lo retratado. La necesidad de explicar, de localizar el contexto en que la imagen germinó, era ya un reto para el alumnado. Tenía, además, otra función más práctica; la obligatoriedad de que fueran fotografías en blanco y negro nos permitía acotar cronológicamente el objeto de estudio (República, guerra, franquismo y transición). Otra consecuencia se hizo palpable en cuanto avanzamos en nuestro diálogo con las personas mayores que intervenían como testigos: las imágenes funcionaban como potenciadoras de la memoria, evocaban recuerdos, personas e hitos significativos de las trayectorias vitales de cada una de las personas entrevistadas.

Para facilitar al alumnado la elaboración de las entrevistas, se distribuyeron las posibles preguntas en ejes temáticos, que, en ningún caso, suponían un modelo a seguir obligatoriamente y que podía modificarse o, sencillamente, no utilizarse. Los ejes temáticos eran los siguientes:

- La organización política: La dictadura de Franco. ¿Qué imagen tenían de Franco? ¿Qué opiniones tenían y qué escuchaban opinar a la gente? ¿Qué contaban periódicos, radio o televisión de la realidad del momento? ¿Eran conscientes de la existencia de la censura? ¿Quién ejercía el poder en el ámbito local? ¿Qué actividades desarrollaba el Movimiento? ¿Qué papel tenía la Iglesia? ¿Qué papel tenía el cura en la vida del pueblo? Educación, costumbres, censura, etc
- La Represión: ¿Conocen a alguien que sufriera prisión, exilio o fuera asesinado por sus ideas o su afiliación política? ¿Y a alguien que participara en la oposición al franquismo en los años 60 y 70?
- La Democracia: ¿Qué recuerdan de la Transición? ¿Qué expectativas tenían sobre la democracia? ¿Conocían a personas de su entorno que militaran en partidos políticos?

- El mundo del trabajo: ¿A qué edad se empezaba a trabajar? ¿Cuáles eran las actividades económicas que empleaban a más trabajadores? ¿Cuál era el horario de trabajo? ¿Cómo eran los sueldos? ¿Y las relaciones con los patronos? ¿Cuáles eran las labores agrícolas más importantes, cuando se realizaban, tipos de cultivos, maquinaria, abonos, etc.? ¿Cuál era la edad de jubilación? Otros aspectos a tratar: labores del hogar, servicio doméstico, etc.
- La evolución social y económica: ¿Qué conocen/recuerdan de los años del hambre? ¿Cómo era el abastecimiento de productos básicos? Diferencias entre la época de la posguerra (años 40) y los años del desarrollismo (años 60), ¿Cuándo comenzó a extenderse la sociedad de consumo? ¿Cómo eran los automóviles, los electrodomésticos, etc.?
- La emigración: ¿Emigraron? ¿A dónde? ¿Por qué? ¿En qué trabajaron? ¿Cómo era su vida? La reivindicación de mejoras de condiciones de trabajo: ¿cómo se hacían (participación sindical, huelgas...), en qué consistían (salarios, horarios, etc.)?
- La situación de la mujer: Los espacios de sociabilidad femenina: ¿qué lugares eran frecuentados exclusivamente por mujeres? El discurso sobre la mujer en la escuela, la familia, la Iglesia, los medios de comunicación, etc.: ¿Qué imagen de las mujeres transmitían la escuela, la radio, los periódicos, etc.? ¿Aceptaban esa imagen o intentaban ignorarla, discutirla o, incluso, rebelarse? Discriminación y exclusión: ¿A qué actividades y tareas se dedicaban? ¿Qué grado de autonomía o independencia tenían respecto al padre o marido? ¿Qué diferencia de trato a chicas y chicos había en casa? (horarios de recogida, por ejemplo, aunque parezca nimio) ¿Cuál era el nivel de educación y formación de las mujeres?
- La infancia y la escuela: ¿A qué jugaban? ¿Cómo eran los juguetes? ¿Qué aprendían en la escuela y cómo lo aprendían? ¿Cómo era la relación con el maestro? ¿Qué materiales utilizaban?
- Los servicios públicos. La sanidad ¿Había médico en el pueblo? ¿Quién asistía a los partos? Otros servicios públicos (bibliotecas, por ejemplo)
- Cambios en el territorio y en los pueblos: ¿Cómo eran las viviendas: ¿Condiciones (Tamaño, equipamiento, etc.)? ¿Qué transformaciones en el poblamiento urbano recuerdan (Construcción de barrios, equipamientos, etc.)? ¿Qué cambios en el paisaje (Ampliación de tierras de cultivo, aprovechamiento de los bosques y montes, contaminación de ríos y playas...)
- La “Mili”: ¿Cuánto duraba? Edad de reclutamiento. Cuerpo/Regimiento/Lugar en que realizaron el Servicio Militar. Recuerdos positivos y negativos.
- Las Fiestas Religiosas: ¿Qué diferencias existían entre las celebraciones religiosas en el pasado y en la actualidad? En este apartado podemos incluir fiestas como las Navidades, Semana Santa, Rocío, Corpus, etc.
- Sociabilidad. Las Relaciones personales. Relaciones de pareja: ¿cuál era la edad en la que solían comenzar los noviazgos? ¿Y la de matrimonio? ¿A qué edad se comenzaba a tener hijos? ¿Cuál era el número de hijos que se solía tener? ¿Cómo eran las celebraciones familiares (banquetes, bautizos, bodas, comuniones...)? ¿Y las reuniones de amigos? ¿Cómo eran las relaciones entre los vecinos? Personajes típicos y conocidos de cada pueblo o localidad
- El Ocio: Radio, TV y Cine. Música. Las excursiones a la playa o al campo. Fiestas no religiosas (Las Colombinas, por ejemplo...). La vida cotidiana. La Moda (Vestidos, Peinados,

Maquillaje), la Comida, Costumbres. Los Viajes. Destinos, duración de los mismos, motivos, medios de transporte utilizados...

- Otros pueblos, otras memorias: testimonios de las familias del alumnado procedente de otros países como Marruecos o Polonia.

Las entrevistas comenzaron a realizarse en el tercer trimestre. Previamente, en clase habíamos esbozado algunas de las líneas que atraviesan el período, hablamos de la guerra, de sus causas, de la represión, de las heridas no cerradas que simbolizaban las fosas y de su concreción en el territorio en el que vivíamos, en la comarca del Condado en la provincia de Huelva. Para ello elaboramos una entrada en el blog de clase que pretendía operar como introducción a la cuestión. No fueron, sin embargo, los hechos derivados del binomio guerra-represión nuestra única preocupación. Otros temas como la inmigración, la educación o la situación de la mujer también constituyeron centros de interés del trabajo. Además, antes del inicio de las entrevistas advertimos de la necesidad de no presionar a los testigos para que proporcionaran datos sobre la guerra o la represión en el caso de que fueran reacios a ello por los motivos que fueran.

Sin embargo, el planteamiento de la represión generó por sí mismo el suficiente caudal de información como para generar un relato colectivo sobre los acontecimientos que se vivieron en las localidades de Bonares, Lucena del Puerto y Niebla durante aquellos duros tiempos que arrancaron el funesto agosto de 1936. Hay varias razones para explicar este hecho. En primer lugar, está la necesidad de contar que estaba latente entre un sector de la población local. En segundo, que el alumnado fue consciente desde el primer momento que era lo que había al comienzo de aquella madeja que iban desenredando. En este sentido, el hecho incuestionable de los asesinatos a sangre fría y de la existencia de las fosas operó como un auténtico centro de interés.

Esta fue la gran aportación del alumnado del Catedrático Pulido Rubio que fue capaz de reconstruir la secuencia completa de la guerra y la represión en Bonares, Niebla y Lucena del Puerto. Lo hizo a partir de los testimonios directos o indirectos de las personas que colaboraron con el proyecto... La lección de historia impartida por Juan Coronel, autor de una monografía sobre la represión en Bonares⁵⁵ y primer alcalde tras la reinstauración de la democracia de la localidad, en un encuentro en la biblioteca del instituto con parte del alumnado participante en el proyecto, proporcionó el andamiaje necesario para volcar los testimonios particulares en un relato coherente y fundamentado en evidencias empíricas sobre el establecimiento del régimen franquista en la zona.

Los resultados del proyecot. Los testimonios

El proyecto continuó su andadura en otros destinos de la provincia como la Escuela de Arte León Ortega, el IES La Rábida o el IES Fuente Juncal de Aljaraque, centros localizados en áreas urbanas o periurbana de Huelva capital. El sustrato demográfico de Huelva, con un elevado porcentaje de la población afincado en la ciudad a partir de las oleadas emigratorias de los 60 y 70, multiplicaba los lugares de procedencia de las familias del alumnado lo que reducía la posibilidad de reconstruir un episodio completo a partir de la confluencia de varias fuentes distintas. Sin embargo, permite una visión panorámica de lo ocurrido en la provincia de Huelva bajo el régimen franquista, mantiene la cuestión de la represión como el foco principal de interés para el alumnado y, por su acumulación de datos y experiencias ha generado una poderosa herramienta didáctica. La abundancia de testimonios y la polivalencia de los mismos permiten

⁵⁵ Juan CORONEL: *Bonares 1936. Aportación a la memoria histórica*, Bonares, Ayuntamiento de Bonares, 2009

que puedan ser utilizados como recursos en el aula para diversos explicar aspectos de la represión franquista. Este es el sentido de la actividad denominada “Guerra y represión en Huelva. Tareas⁵⁶”.

En esa secuencia didáctica que hemos trazado, el punto de arranque lo constituye la escucha de un audio en el que se relata: “...que mataron a mi padre. (...) lo mataron el 26 de agosto y en septiembre hacía yo cinco años. Vivíamos en el campo y lo fueron a buscar allí y lo trajeron al pueblo y lo mataron en el pueblo. Pasé muchas calamidades.”

Comenzar el estudio de la guerra civil en un aula de segundo de bachillerato con el audio en el que se escucha el testimonio anterior como mínimo despierta la atención. Es posible, incluso, que a algunos les impacte y, en cualquier caso, es más significativo y representativo del proceso que vamos a estudiar que lo expuesto en el manual de turno. Evidentemente, el audio por si mismo no es suficiente; después aparece la historia, la disciplina, para trazar la genealogía del hecho, por qué ocurrió y quién lo perpetró.

La cuestión de la causalidad es difícil encontrarla en las entrevistas; ya insistiremos en que el testigo narra y la historia explica. Pese a ello, en el caso de Bonares si se señaló la relación existente entre la implacable represión franquista y la política socio-laboral de la República que cuestionó la dominación de los propietarios sobre la clase jornalera, apuntándose a la conflictividad entre sindicatos, UGT en esta ocasión, y patronos como el catalizador de la violencia que habría que llegar:

"La Casa del Pueblo asignaba el cupo de trabajadores que tenían que tener los ricos: "¡Tú, tú, tú y tú, mañana a casa de Don Felipe a trabajar" (...) Por la mañana se presentaba con el canasto y le decía D. Felipe: "No. Yo no necesito a nadie. - Pues a mí me ha mandado el sindicato" Y se quedaba en la puerta y por la tarde le tenía que pagar el jornal."⁵⁷

Las entrevistas esbozan los episodios clave de la represión en la localidad:

"Durante la Guerra Civil Española ocurrieron en Bonares bastantes cosas malas, como el fusilamiento o la cárcel de otros vecinos que no eran simpatizantes del régimen de Franco. Las familias estaban en su casa y de noche venían y se llevaban al padre de familia que era de otra ideología para el cuartel y allí le torturaban, para luego llevárselo a la cárcel y no saber nada más de ellos, sólo que lo habían fusilado. (...) También recuerda que cuando entró en el pueblo el bando nacional hubo una revancha hacia los republicanos y en una misma noche se llevaron detenidos a 24 vecinos a la cárcel y después se lo llevaron a San Juan del Puerto donde los fusilaron y fueron enterrados en una fosa común"⁵⁸

Las entrevistas revelan el procedimiento de las fosas comunes:

"Llegaban, mataban...Traían, a lo mejor de Rociana, diez o quince a las puertas del cementerio de Bonares, los fusilaban y los tiraban a la fosa común. Le echaban una capa de cal encima y ya está y abierta para el día siguiente...Nadie se metía en eso"⁵⁹

⁵⁶ Carlos GARCÍA: “*Historia de España. Guerra y represión en Huelva. Tareas*”, 2019, <https://pizarra-sociales.blogspot.com/2020/04/historia-de-espana-guerra-y-represion.html>

⁵⁷ Entrevista realizada por el alumno D.M., 2016.

⁵⁸ Entrevista realizada por el alumno R.P., 2016.

⁵⁹ Entrevista realizada por el alumno D.M., 2016.

En un audio implacable, se relata la matanza ocurrida en la aldea del Membrillo sin ocultar su desprecio por los responsables, "los nacionales, los canallas", y recalcando las motivaciones de los asesinos para liquidar a los habitantes de la aldea "porque no querían irse de sus casas"⁶⁰.

La brutalidad de los asesinatos no debe abstraernos de la amplitud del fenómeno de la represión. Es necesario ir más allá del trauma que supuso la guerra, más allá del evento, para abordar la violencia constante y multiforme al que el franquismo sometió a los vencidos.

En Niebla, por ejemplo, el terror sobre las mujeres se centró en el colectivo de las hilanderas:

"Mi madre, Mercedes Domínguez, fue detenida por participar en Niebla en una huelga junto a 20 mujeres más. Las raparon y les dieron un purgante que daba diarrea. Después, las pasearon desnudas por todo el pueblo. Mi padre tuvo que aguantar la escena. Después de aquello, no trabajó más. (...) Mi madre murió en el 53, cuando yo tenía ocho años. Fíjate que yo creo que murió de la depresión que arrastraba"⁶¹

El terror generalizado, arbitrario e imprevisible servía como estrategia de contención, en un contexto en el que los sublevados contaban, a priori, con la oposición de la mayoría social, como arguyó Espinosa⁶² Ninguna familia sabía a lo que atenerse, como ejemplifica el sufrimiento que conllevaba la incertidumbre para la familia de un preso de Valverde del Camino:

"...todos los días salía un camión con personas de la cárcel para matarlos, (...) los mataban en la puerta del cementerio (...) estaba todo el mundo asustado, asustado no, aterrorizado. (...) A mi hermana, que era un poquito mayor, la mandaba mi madre a la puerta, jugando por allí, a ver si ha salido el camión, a ver si mi padre tosía dentro y venía ella, contenta, y decía: "mamá, papá está en la cárcel, que no ha salido en el camión." (...) A ella le entraba esa tranquilidad hasta el otro día. Al otro día, la misma operación. Tres días que estuvo en la cárcel"⁶³

A la represión física hay que unirle la imposición del silencio:

"La represión a toda la sociedad española, a toda la población, es una forma de represión silente, es una forma de represión invisible (...). Todos estábamos aterrorizados por miedo a las represalias, por miedo a que nos pudieran señalar. Entonces, el vacío que hay, el no poder hablar, el no poder contar qué ha pasado con tu familia, que ha pasado con tu abuelo, que ha pasado con tu padre... Ese silencio era una doble represalia, era una doble condena a muerte porque está la muerte física pero también está la muerte del olvido. Esa represalia todavía la estamos padeciendo puesto que hay muchísimos españoles y españolas que están en las cunetas y que están enterrados por ahí sin identificar (...) Por justicia, ya se debía acabar con esta represión, es una represión terrible, implacable"⁶⁴..."

Para ilustrar este carácter multiforme, el siguiente testimonio de un anciano de la localidad serrana de Almonaster la Real resulta clarificador: asoman aquí la violencia sobre la mujer, la reducción a la categoría de víctima, la vergüenza y el miedo como resultado, la imposibilidad de la resistencia, el disciplinamiento a través de unas condiciones de trabajo durísimas, las privaciones, la escasez, la pobreza como castigo, los niños como recipientes del castigo a los padres...

⁶⁰ Entrevista realizada por el alumno A.P., 2016.

⁶¹ Entrevista realizada por el alumno R.C., 2016.

⁶² Francisco ESPINOSA: *La Guerra Civil en Huelva*, Huelva, Diputación Provincial de Huelva, 1996 e ÍD.: *Contra el olvido. Historia y memoria de la Guerra Civil*, Barcelona, Crítica, 2006.

⁶³ Entrevista realizada por la alumna L.M., 2019.

⁶⁴ Entrevista realizada por el alumno V.G., 2021.

"A mi madre la pelaron y a mi abuela también le dieron un purgante, de aceite de ricino, (...) la vergüenza esa por el pueblo con el pelo cortao pues sufrieron mucho, mucho. Mi madre trabajó en lo peor, en el campo, blanqueando, venía con las manos llenas de sangre porque antes se blanqueaba con cal y le picaban los dedos y yo era un niño que anduve hasta los nueve años descalzo."⁶⁵

Los pies descalzos dibujan el efecto de la represión sobre las familias de la clase trabajadora. En nuestras clases, concluimos en la necesidad de insistir en el hambre como una experiencia universal, totalizadora para toda la clase trabajadora del país. Mientras que en muchas familias no existen casos conocidos de personas represaliadas, en todas, en cambio, se conocieron los efectos de la hambruna que asoló el país⁶⁶. Muchas de las personas entrevistadas reconocen haber pasado hambre:

"...mucha hambre y si su padre no cobraba no comía; comían de vez en cuando sobras que les daba su tía que hacía pan. Casi mueren de hambre porque su padre murió trabajando, el señorito no les pagó nada y mi abuela tampoco podía trabajar porque estaba mala."⁶⁷

Las condiciones de vida eran durísimas en los barrios de clase trabajadora: "Mis padres vivían en Las Colonias, en la barriada Santa Lucía. Allí cuando subían las mareas, se anegaba y la situación era caótica. (...) Cuando venía un cargamento lleno de trigo en un barco, iba todo el mundo a recoger lo que caía al suelo con una escobilla, para después lavarlo y hacer pan⁶⁸"

La perspectiva de género es esencial para comprender cada arista de la represión desplegada por el régimen, no sólo para hacer hincapié en la violencia sobre mujeres, sino para explorar los significados de los géneros bajo el franquismo y su redefinición reaccionaria tras el breve paréntesis igualitario de la República. En este sentido, en el aula hay que reflexionar sobre el hecho de que sobre ellas recaen los cuidados, la gestión de la escasez y que la política de disciplinamiento es, a la vez, una estrategia de represión, silenciamiento y control sobre la clase trabajadora y sobre el género femenino.

La iglesia intensificó el castigo sobre las mujeres de los vencidos, como fue el caso de la esposa de una de las 24 personas asesinadas en Bonares en una sola jornada:

"... iba a la iglesia a pedir mantas, comida, u otras cosas ya que no tenía y después de llevarse horas y horas en la cola cuando le llegaba a ella el cura cambiaba de sentido la fila y nunca recibía nada. Le costó mucho trabajo sacar a sus hijos hacia delante."⁶⁹

Pasada la posguerra, "la vida se fue calmando"⁷⁰ y, poco a poco, las condiciones de vida fueron mejorando. Pese a ello, la esencia represora y violenta de la dictadura no desapareció nunca y el miedo -la gran baza del régimen-, por tanto, subsistió. Cuando a inicios de los 70, una niña de diez años recogió un pasquín del suelo con consignas de la oposición contra la dictadura y se lo enseñó a su profesora, ésta le contestó "¿De dónde lo has sacado? ¿Sabes lo que tienes? Ve al baño, hazlo trizas y tíralo al váter"⁷¹

⁶⁵ Entrevista realizada por la alumna M.A.P., 2018.

⁶⁶ Miguel Ángel DEL ARCO (ed.), "Los años del hambre: Historia y memoria de la posguerra franquista", Madrid, Marcial Pons, 2020.

⁶⁷ Entrevista realizada por el alumno L.B., 2016

⁶⁸ Entrevista realizada por la alumna A.H., 2019.

⁶⁹ Entrevista realizada por la alumna A.B., 2016

⁷⁰ Entrevista realizada por el alumno A.P., 2016

⁷¹ Entrevista realizada por la alumna M.B., 2017

La represión no agota, ni mucho menos, toda la información disponible en las entrevistas. Muchos temas como el trabajo, la educación, el estraperlo, las celebraciones religiosas, la mili...están presentes en ellas y construyen una visión panorámica de la dictadura y de la sociedad dominada por ella.

Valoración del proyecto: limitaciones y lecciones

El desarrollo del proyecto a lo largo de varios cursos académicos, en diferentes centros, con diferentes contextos, ha permitido obtener ciertas conclusiones que son necesarias plantear porque atañen a la propia capacidad de este para convertirse en un recurso útil para la enseñanza de la historia.

Entre las limitaciones encontraríamos:

- La cuestión de la subjetividad. La ya vieja discusión sobre la subjetividad acecha sobre todas las prácticas docentes o investigadoras que tengan como sustento a la historia oral. En realidad, como explicamos al alumnado, ni siquiera las fuentes documentales o estadísticas están libres de la subjetividad, ni, por supuesto, la historiografía. Por ello, que el sujeto tenga una visión de las cosas necesariamente parcial y que sus juicios estén determinados por sus condicionamientos sociales, políticos, históricos o culturales no resta interés al testimonio, máxime si ofrece unos conocimientos sobre asuntos o hechos silenciados en las fuentes escritas.
- La imprecisión en la información facilitada por las personas entrevistadas. La memoria es falible. Hay que ser consciente, además, de que términos, situaciones o conceptos que son familiares para la persona investigadora, son fácilmente confundibles para la persona que testifica. Por ello, los testimonios necesitan ser cotejados con otras fuentes y por la bibliografía disponible.
- La ausencia de causalidad puede ser otro handicap inicialmente. El testimonio muestra, narra, pero no explica, por lo que el alumnado tiene que ser consciente de que la persona a la que entrevista no tiene por qué ser conocedor de todo el proceso en toda su complejidad, sino que de la suma de subjetividades debemos intentar recomponer un relato que reconstruya el episodio de la guerra. De nuevo, insistimos en que la memoria y la historia son compatibles, consecutivas, que hacemos historia para otorgar un sentido explicativo a las subjetividades reconocidas y valoradas por nuestro trabajo. En el aula somos constructores de historia. La causalidad y el sentido lo buscamos nosotros en el aula con el uso de bibliografía y de las fuentes a las que tengamos acceso: textos, mapas, estadísticas...
- El sesgo se confunde normalmente con el sesgo ideológico, pero hay que reseñar que el sesgo puede ser también geográfico, como en el caso de Bonares, lo que ofrece una ventaja, pero, a la vez, puede llevar a al alumnado a confundir el proceso global de la guerra y la dictadura con el proceso específico ocurrido en su localidad.
- Los problemas técnicos que se multiplican en el caso de que opten por formato audiovisual, entrevistas mal filmadas, audio en pésimas condiciones, etc.

Respecto a las lecciones, podríamos señalar las siguientes:

- El primer resultado evidente del proyecto es el de revitalizar el diálogo generacional a través del conocimiento de la trayectoria vital de sus abuelos y la puesta en valor de sus experiencias lo que posibilita una construcción de la historia familiar que interpela a su identidad y los motiva al apreciar el papel que han tenido sus ascendientes directos en la construcción del presente.

- El segundo resultado a destacar es el de poner al servicio de los familiares una posibilidad de narrar y reivindicar la memoria de sus familiares. En muchas ocasiones, esto es imposible por la sencilla razón de que ningún miembro de la familia ha sufrido esa experiencia o porque, aunque se produjera esa terrible circunstancia, no la ha narrado. Sin embargo, lo frecuente es toparse con el deseo de ser escuchados, con el deseo de contar y de explicar. Un ejemplo de ello es como la hija del que fuera alcalde republicano de Aroche, en la sierra onubense, defiende que su padre sólo quiso mejorar la dramática situación de los trabajadores sin tierra de su municipio⁷². En testimonios de este cariz, se advierte el deseo de verdad, justicia y reparación, que los lleva al estudio de la historia o al activismo memorialista como el caso del mencionado Juan Coronel o de los miembros de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Bollullos del Condado a los que visitamos en mayo de 2016. El discurso reivindicativo también sobresale en familias repolitizadas en el nuevo ciclo de protesta social que surge en los 70. Hay también una reivindicación de la figura del resistente en figuras como la de Alfaro Pérez Padilla, sobreviviente de una familia de Bonares diezmada por los falangistas y que, obligado a alistarse en el ejército franquista para salvar su vida, logró cruzar las líneas y engrosar, esta vez voluntariamente, las filas del ejército republicano, de Pere Joan Avinyol que participó en la efímera toma de Canfranc por los maquis en una de las operaciones secundarias del infructuoso intento de conquista del Valle de Arán y de Pedro Ruiz Romero, militante comunista que, en su periplo carcelario, llegó a coincidir con Miguel Hernández.⁷³
- El cambio en el alumnado de su percepción de quien es el sujeto histórico. La historia oral conduce o, por lo menos, favorece a una “historia desde abajo”, utilizando la célebre expresión de E.P. Thompson. Las etiquetas de historia social y de historia desde abajo nos siguen pareciendo oportunas porque permiten contar la historia desde la perspectiva de los que no han sido protagonistas en su escritura de la historia y visualizar que los actores de la historia son colectivos.
- La reivindicación de la memoria, que, como transmisora y notaria de nuestra identidad no es contradictoria con la historia académica y debe ocupar un lugar en los planes de estudio y en la construcción del conocimiento. En el aula, intentamos diferenciar entre memoria e historia, trazando una secuencia en la que la memoria precede a la historia y se configura como una historia de los cuerpos, un relato siempre parcial, individual, de familia o de clase. Es la Historia vivida, concepto de Julio Aróstegui⁷⁴. La historia aparece después como la disciplina capaz de reordenar el conjunto de memorias y otorgarle sentido. En otras palabras, se trata de defender una historia con memoria⁷⁵ que integre la experiencia individual con la colectiva. Respecto al problema específico de las víctimas de la represión franquista, insistimos en el valor de recordar y en la necesidad de no borrar las pruebas, inspirándonos en los mandatos de Adorno o de Todorov de no repetir el Holocausto⁷⁶.
- Otro valor significativo es su utilidad como herramienta didáctica para explicar la guerra y la dictadura. Los testimonios quedan registrados para su uso como un recurso para el

⁷² Entrevista realizada por el alumno J.V, 2019. A.H., 2019.

⁷³ Entrevista a los miembros de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Bollullos del Condado (Huelva) realizada por los alumnos R.C., A.P. y A.B., 2019.

⁷⁴ Julio ARÓSTEGUI, “*La historia vivida. Sobre la historia del presente*”, Madrid, Alianza, 2004.

⁷⁵ Raimundo CUESTA, “Historia con memoria y didáctica crítica”, *Con-ciencia Social*, 15, (2011), pp. 15-30, esp. pp. 19.

⁷⁶ Raimundo CUESTA, “*Los deberes de la memoria en la educación*”, Barcelona, Octaedro, 2007.

aprendizaje, un recurso vivo, contextualizado, elaborado por el propio alumnado en oposición a los recursos proporcionados por las editoriales de libros de texto.

- El trabajo del alumnado que ha participado en el proyecto “Somos los que recuerdan” valida los argumentos a favor de la historia del presente en las aulas: la profundización en los valores democráticos, la utilización de la memoria como fuente histórica, "contemplar contenidos históricos socialmente vivos, conflictivos y controvertidos," y "posibilitar que alumnado sea protagonista de la construcción del conocimiento"⁷⁷ En definitiva, regresamos al debate sobre los usos públicos de la historia optando, en nuestro caso, por su contribución a la construcción de una cultura democrática que se cimiente en los valores de libertad, igualdad y fraternidad.

⁷⁷ Ramón GALINDO, , "Enseñar la historia del presente. Reflexiones sobre el papel de la memoria" UNES, Universidad, escuela y sociedad, 5, (2018), pp.98-123, esp. pp.113-114.

Filmografía de la guerra civil como recurso didáctico

César Tolgyesi Fernández, A. Beatriz Pérez-González

Resumen – Abstract

La narración oral y la grabada sobre los hechos vividos en circunstancias difíciles de la historia de España pueden favorecer un conocimiento más documentado y ser utilizado como recurso metodológico en el aula.

El objeto del presente trabajo es la recopilación de filmografía que recoja y trate el periodo de la guerra civil, posguerra y franquismo.

Se tratará de clasificar y resumir su contenido para que pueda ser utilizado como instrumento metodológico en el aula para el estudio histórico del periodo estudiado. Con esta visión desde distintas perspectivas, se proporciona al alumnado otra fuente documental para el conocimiento más cercano y vivencial de las circunstancias vividas por la población.

Palabras clave – Key words: Filmografía, guerra civil, posguerra, franquismo, recurso didáctico

La filmografía como recurso didáctico para la enseñanza

La “Historia difícil”⁷⁸, bajo la cual se encuadran posguerra, guerra y franquismo, tiene que ser contada y ofrecer con diferentes metodologías docentes momentos de reflexión para las nuevas generaciones. Y es probable que el tratamiento del tema cause gran atención e interés y no solo sea un recurso para aprender del pasado, para conocer profundamente nuestra historia.

La filmografía producida sobre guerra, posguerra y franquismo desde 1936 a 1975, puede ser un buen recurso para acercarse a la historia y observarla de forma directa y crítica. Entre otras cosas, una aproximación con soportes y métodos prácticos ofrece instrumentos lúdicos para el estudio profundo de ese periodo. Es así porque, aunque de difícil visión en la actualidad, de calidad pésima, sin color; las películas y documentos de ese periodo delatan en realidad las circunstancias de aquellos momentos.

En este sentido, los docentes pueden utilizar estos recursos audiovisuales para retrotraer al alumnado de hoy al análisis del franquismo, animar a reflexionar sobre los conflictos bélicos, la usurpación del poder político, las amenazas, persecuciones, asaltos en la vida cotidiana y los asesinatos. Se debe reseñar, de una u otra forma, el valor que tuvieron nuestros antepasados cuando ya no existe posible transmisión de esos hechos dentro del entorno familiar, porque ya no están entre nosotros contándonos lo que vivieron y las argucias que tuvieron que inventar para sobrevivir.

Nuestra propuesta es la de crear experiencias de videoclub con documentales y películas de los años 1936 a 1975 que sean introducidas por el profesorado con breves, pero claras notas sobre hechos y circunstancias. Pero no solo eso, es desmontar el proceso de Teoría y solo Teoría en la Enseñanza/ Aprendizaje (E/A), empezando por mostrar directamente la forma de vida del momento. Se puede hacer a nivel de centro, enmarcado en actividades culturales o lúdicas, pero de otras muchas formas que la comunidad de profesores responsables diseñe.

Lo sugerido se puede hacer realizando sesiones de cineclub especializadas e insertas en unas jornadas para el estudio de la historia desde la narrativa y el documental como métodos alternativos a los teóricos. Especialmente con los documentales se puede retrotraer al pasado a alumnado que no conoce los hechos desde su experiencia y acervo familiar y contextual. No se trata tanto de alternar clases teóricas con prácticas sino de invertir el proceso y utilizar en primer lugar el documental o la película para mostrar visiones del pasado como quien abre un agujero en el espacio del tiempo de los hechos. Ello proporciona como decimos una experiencia única y común a la vez en el análisis del pasado. La comparación entre documentales y películas más actuales es un recurso que favorece más lo sentido y también lo constatable en el estudio de la historia. Incluye el análisis creativo y crítico, presentes hoy en las competencias de la actual ley educativa.

Si no contamos ya con testimonios directos que nos recuerden los modos, formas y circunstancias del momento, la historia se puede convertir en una historia retórica, teórica y de teorías. Por este motivo, acercarnos a esos documentales y películas, donde se describe claramente la situación, el control ideológico y político y las dificultades que suponen una guerra dará a nuestro alumnado una visión sentida y clara de este periodo.

⁷⁸ Terrie EPSTEIN y Carla PECK: *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. New York: Routledge, 2017.

Existen recursos que podemos utilizar a través de páginas o estudios de especialistas en la materia a los que se puede recurrir, entre los que podemos citar a: Martínez-Salanova (2003)⁷⁹ Cabezudo (2012)⁸⁰, que nos pueden guiar como docentes en ese proceso.

Es una “Historia difícil” no superada, y por eso ahora los docentes tienen que recuperar métodos más visuales y prácticos, que trasladen más directamente al oyente a aquellas circunstancias, más allá de sus conocimientos y de las unidades didácticas preparadas para el estudio de ese periodo.⁸¹ Los testimonios de personas que vivieron los hechos son un recurso de interés para el estudio del periodo. Y juntamente con aquellas, se puede utilizar a nivel de centro o de grupo-clase en el estudio de temáticas históricas como la que nos ocupan permitiendo un trabajo transversal en varias áreas sobre tópicos más amplios según la opción que el profesorado elija. Iniciar debates, contrastar ideas sobre la Transición, observar los hechos incluso lo que ocurren en las presentes guerras e invasiones, puede abrir la experiencia de cada alumno y la visión experiencial común de grupo.

Enfrentar al alumnado al pasado, a su narración⁸² utópica, es una forma de posibilitar un conocimiento perdido más revelador y clarificador, porque se observa la parte subjetiva de la narración, a la vez que se describen las circunstancias que queremos que observen.

Caparrós (2006)⁸³ señala que “las películas sobre la Guerra Civil no han sido objetivas a la hora de contar en imágenes el conflicto bélico que sufrimos los españoles entre 1936 y 1939 y durante la dura posguerra”.

Los medios audiovisuales y de comunicación tienen una importancia crucial como herramientas socializadoras. Su influencia, opera sobre la cultura y la política estableciendo nuevas formas de control como medios de integración y adaptación al entorno.

Los medios nos homogenizan y son una vía de transmisión de ideas y pensamientos al procurar la interdependencia entre los sistemas social, personal y cultural (Rocher, 1985)⁸⁴. De esa manera podemos observar la socialización ideológica y sus consecuencias.

Espectadores y cine del pasado

Los modos y costumbres del pasado, al formar parte de la cultura material presente en filmaciones, muestran con crudeza la realidad social y política de los años del franquismo. Una forma de desmontar el conocimiento intuitivo, es afrontarlos.

Llevar a los alumnos al momento preciso, hace que su conocimiento sea más experiencial y sentido.

⁷⁹ Enrique MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ: “La guerra civil española en el cine. Antecedentes, contienda y consecuencias en films de ficción y documentales”, (2003), <https://cutt.ly/zCIL4aT> y <https://cutt.ly/tCIBEpY>

⁸⁰ Alicia CABEZUDO: “Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina.” *Ciências Sociais Unisinos*, 48 (2012), pp. 139-145.

⁸¹ La presente propuesta no se ha ensayado en la práctica. Se enmarca dentro de los trabajos previos del proyecto de Memoria Proyecto Nacional del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática “La guerra civil contada. Otras formas de vida”. BDNS (Identif.): 578967. En el mismo se está trabajando en una Guía didáctica para el uso de testimonios y experiencias sobre la guerra civil, posguerra y primer franquismo. Así como el estudio de la percepción de los docentes en el desarrollo de clases relacionadas con dicho periodo y las sugerencias didácticas.

⁸² En el sentido de construcción narrativa de los hechos en la sociedad civil. Véase específicamente su aplicación en la relación entre utopía y educación en M. Antonia RIBÓN, A. Beatriz PÉREZ-GONZÁLEZ e Carmen VÁZQUEZ: “Diffusion of the utopias. The academy and the media in times of pandemic.” *H-ermes. Journal of Communication H-ermes, J. Comm.*, 19 (2021), pp. 263-292.

⁸³ José María CAPARRÓS LERA: “La guerra civil española en el cine”, *Caparrós cinema*, 07 (2015), <http://caparroscinema.blogspot.com/2006/>

⁸⁴ Guy ROCHER: *Introducción a la Sociología General*, Barcelona, Herder, 1985.

Fraser (1979, p.135) recoge un testimonio de un jornalero sobre el cine:

En el cine de Pamplona se proyectó en la pantalla el anuncio de una semana de la Paramount que iba a comenzar el 19 de julio. Media docena de las mejores películas del año de la Paramount. Rafael García Serrano, un estudiante falangista, sintió un placer anticipatorio. Una de las películas era Tres lanceros bengalíes.

“Una película de heroísmo, de aventura imperial, de guerra; una película que gustaba a nuestro fundador, José Antonio Primo de Rivera, y que él nos recomendaba. “¡Coño, que peliculaza!”, dije a mi compañero. “¡Qué combates tan formidables!”, “No será una mala película de guerra lo que vamos a vivir nosotros mismos a los diecinueve años”, replicó él en la oscuridad...”

De la misma forma el testimonio de un informante que vivió ese periodo da pistas sobre los modos en el cine. Así se recoge en Pérez-González (2004, p. 171)⁸⁵:

“Cuando se iba a las películas, salía el NO-DO, ¡Y cuando salía Franco, todo el mundo se tenía que levantar y levantar la mano! Y en los entreactos, eso era obligatorio. ¡Como cuando se iba por la calle, y estaba un barco de guerra bajando la bandera, tocaba la Marcha Real, y todo el mundo tenía que parar y todo el mundo se quedaba quieto hasta que terminaba la Marcha Real, y entonces, se seguía andando”

Nuestra propuesta es la de recurrir al contraste filmico entre los documentales y las películas posteriores, incluso favorecer una cultura histórica a través del apoyo de medios visuales, junto con testimonios (si es posible), y una presentación muy resumida de los hechos.

Mencionaremos por periodos a continuación parte de la filmografía del tema que se puede utilizar.

Películas durante el período de la guerra (1936 – 1939)

Durante el período de la guerra civil se realizaron diversas películas, sobre todo noticiarios y documentales de carácter político propagandista que buscaban, en gran parte, reforzar su propio discurso ideológico, reclutar nuevos adeptos y elevar la moral de los combatientes con la perspectiva optimista de una victoria eminente. La filmografía de la guerra es muy extensa, Caparrós (2006)⁸⁶ contabiliza los títulos, que asciende aproximadamente a unas 360 producciones republicanas, frente a 93 producciones de nacionales.

En cuanto al contenido de las películas, el hilo conductor del trabajo republicano trata de los siguientes aspectos:

- La defensa de los ideales marxistas
- Las conquistas republicanas (igualdad de las mujeres, reforma agraria, trabajadores unidos, libertad)
- La superioridad moral de los republicanos
- La superioridad bélica de los nacionales
- La intervención y el apoyo de los alemanes y de los italianos a los nacionales

⁸⁵ A. Beatriz PÉREZ-GONZÁLEZ: *Estraperlo en Cádiz: la estrategia social*, Cádiz, Quórum eds., 2004.

⁸⁶ *Ibid.*, José María CAPARRÓS LERA, 2006.

- El sufrimiento del pueblo
 - La valentía y orgullo de los combatientes republicanos (hombres, mujeres y niños)
 - El origen extranjero de los combatientes nacionales como algo despreciativo (invasores)
 - El soporte de combatientes extranjeros voluntarios (frente internacional) a los republicanos.
- En contraposición, la temática de la filmografía de los nacionales, trata:

- La destrucción de la sociedad por la ideología marxista
- Los asesinatos y la violencia perpetrada por los republicanos (principalmente hacia la iglesia, la monarquía, la propiedad privada)
- La inferioridad moral de los republicanos
- El orgullo nacionalista español
- El origen soviético de los armamentos republicanos
- La intervención y el apoyo de los comunistas de diversos países
- La profesionalidad, eficiencia y poder de su ejército

Pero existen dificultades para el uso didáctico de las películas del periodo de la guerra.

Encontrar la totalidad de las producciones de este período en internet no es una labor fácil, puesto que muchos de los títulos todavía no han sido digitalizados o se encuentran en repositorios de acceso restringido. Esta es una de las principales dificultades con que se enfrentan los profesores que quieran utilizar las películas como material didáctico. Algunas de las principales películas franquistas, por ejemplo, no están disponibles online (hay que descargarlas y son difíciles de encontrar).

Otra dificultad importante es refiere al sonido. Salvo raras excepciones, todas tienen un sonido pésimo. Las deficiencias del audio pueden intervenir de forma negativa en la atención de los alumnos.

Otro aspecto relevante es el ritmo de las películas. Con el paso de los años, la forma de contar las historias ha cambiado, por ejemplo, el tiempo que ocupa cada imagen, las transiciones, la construcción de los argumentos, las expresiones, etc. El cine actual suele ser mucho más dinámico, por lo que existe el riesgo de que los alumnos se aburran incluso con las mejores películas del período.

Los aspectos más relevantes de las películas de este periodo son las imágenes reales de la sociedad y del conflicto.

En este sentido, podemos destacar algunas películas:

España leal en armas (España 1936)

Es un documental dirigido por Luis Buñuel y Jean-Paul Le Chanois y producido por la Subsecretaría de Propaganda del Gobierno de la República. Su intención es de difusión en el extranjero. En ella se ve la legitimación de la política republicana. El periodo que narra, es desde el fin de la monarquía de Alfonso XIII al final de la Guerra Civil. Contiene imágenes de Azaña, Largo Caballero o Companys. La versión en español se traduce bajo el título, pero la copia que se conserva está en francés. *Guernika* (1937)

Es un documental dirigido por Nemesio Sobrevila. En el mismo se aprecian los símbolos del gobierno vasco, la libertad, el árbol de Gernika. Se ven imágenes del País Vasco, las ruinas tras el bombardeo, la salida de niños y el exilio en Francia, Gran Bretaña y Bélgica. Con la caída de Bilbao, el Gobierno Vasco se trasladaría a París.

Spanish earth (1937)

Es una película dirigida por Joris Ivens en 1937, en español “*Tierra de España*”, narra la dureza de la Guerra Civil, la visión de dos partes: la lucha de los milicianos y de los movimientos campesinos. Hemingway pone voz a esta película como narrador de fondo.

España heroica (1938)

Es un documental dirigido por Paul Laven y Fritz Mauch producido en Berlín, con un sentido de réplica a la película republicana de 1937 *España leal en armas* (cuyo título original es *España 1936*). La película describe desde la visión nacionalista la evolución del conflicto español desde la caída de la monarquía hasta el inicio la guerra.

Periodo de la posguerra a 1975

El periodo de la posguerra, y hasta 1975 bajo el franquismo, no ha sido muy productivo para el cine español. Todas las producciones cinematográficas fueron sometidas al filtro de la censura, cuya pretensión era que las películas estuvieran alineadas con el discurso de los vencedores. Se producen alrededor de 50 películas sobre la guerra civil, principalmente en el primer período de la posguerra (Caparros, 2006)⁸⁷. Durante la consolidación del franquismo también se realizaron escasas producciones de cuño marxista en el exterior (sobre todo en EEUU y Francia) acerca de la guerra. Se observa que, una vez terminada la guerra, la narrativa de las películas se vuelve más sofisticada y la calidad de las producciones mejora. Las películas dejan de tener el enfoque documental ideológico y pasan a tener una narrativa más bien estructurada, presentando o añadiendo contornos dramáticos y románticos acerca del conflicto. Prácticamente no hay escenas violentas. En las primeras películas del período se justifica la guerra por parte de los nacionales. Entre ellas podemos citar: *Frente de Madrid* (película de 1940, dirigida por Edgar Neville), *Sin novedad en el Alcázar* (también de 1940, dirigida por Augusto Genina, Esquadrilla) y *Porque te vi llorar* (de 1941, dirigida por Juan de Orduña).

La principal justificación presentada como el inicio del conflicto, por parte de los seguidores del régimen, es la violencia de los rojos (principalmente hacia la Iglesia y la burguesía) y la influencia extranjera se presenta de forma negativa, de tipo ideológico y militar, de las ideologías marxistas (básicamente de Rusia y de la masonería). Los héroes son militares nacionalistas y suele haber algún romance entre un hombre y una mujer durante el conflicto, además de conflictos familiares. El catolicismo está siempre presente. Hay menciones racistas y se observa a los republicanos como personajes rudos y desagradables, víctimas del adoctrinamiento marxista en razón de su ignorancia.

Un punto interesante de estas películas es la subjetividad de los discursos de ambos los lados, pese su intencionalidad. Se habla de los problemas de la ideología marxista pero no se profundiza en las motivaciones de la revolución y tampoco en el pensamiento político de la derecha. Esto aparentemente ocurre porque las películas evitan tratar el golpe ideológico que originó el conflicto. Hablar del tema supone realizar la difusión de las mismas ideas que los franquistas quieren evitar que se introduzcan en la sociedad. La censura de los primeros años del franquismo llegó a efectuar diversos cortes en películas nacionales e, incluso, llegó a destruir algunas de sus propias obras (como, por ejemplo, *El crucero Baleares*, de 1940, dirigida por Enrique del Campo). Sin embargo, esta misma censura aprobó la película americana de cuño republicano *Las nieves del Kilimanjaro*, de 1952 dirigida por Henry King) probablemente porque presentaba a los republicanos como

⁸⁷ *Ibid.*, José María CAPARRÓS LERA, 2006.

idealistas poco organizados. Era muy difícil prever el impacto que las películas tendrían en sus espectadores y como las escenas serían interpretadas por la crítica y el público.

También parece interesante resaltar que la victoria, al final de la trama, nunca es plena (hay siempre un “sabor agridulce” en los finales de las películas de este periodo, puesto que en ocasiones hay personas próximas a los vencedores en el bando de los vencidos).

Una de las principales películas del periodo es *Raza* (de 1941, dirigida por José Luís Sáenz de Heredia, en cuyo guion parece participar el propio Franco bajo el seudónimo de Jaime de Andrade), que pese su lentitud y el lenguaje rebuscado, casi caricaturesco, utilizado por los personajes, presenta mucha información acerca de la perspectiva de los nacionales y del contexto histórico militar de la época. Hay similitudes entre la narrativa de la película con la historia personal del propio Franco.

Las películas de hasta 1975 pueden ser una buena herramienta didáctica para analizar el contexto histórico de la posguerra y de la dictadura Franquista. Especialmente como punto de partida para observar las motivaciones político ideológicas que llevaron España a una guerra civil. Además, también pueden ser un punto de partida para saber de Franco y las creencias políticas e ideológicas del régimen.

Probablemente la película de más impacto producida durante este período fue *Morir en Madrid* de 1962, dirigida por Frédéric Rossif, producida en Francia y nominada al Oscar de mejor documental en 1965. La película fue prohibida en España, pero debió influir en el régimen, ya que en 1964 lanzó el documental *Franco, ese hombre* (protagonizado por el propio Franco y dirigida por José Luís Sáenz de Heredia), y en 1965 *Morir en España*, (dirigida por Mariano Ozores), con una clara intención de establecer un contrapunto al discurso republicano que resistía desde el exterior.

Las películas de este período son más asequibles a través de internet y la calidad de sonido e imagen empieza a hacerse notar. Las producciones no son muy abundantes puesto que la producción de una película durante esta época era muy cara y España todavía se encontraba en proceso de reconstrucción económica.

Entre las citadas, se menciona a continuación unas breves notas:

- *Morir en Madrid* (1962). Es un documental de Frédéric Rossif producido en Francia. Sigue la narrativa de los republicanos. En el mismo aparece la muerte de García Lorca y el bombardeo de Guernica. Igualmente se muestran imágenes de la defensa de Madrid y de las brigadas internacionales.
- *Franco, ese hombre* (1964). Es un documental de José Luís Sáenz de Heredia, en el que se hace una visión de la figura del “Caudillo”. Se plasma por tanto la historia del siglo XX hasta el momento del documental. Ello supone una narración de los hechos a través de la perspectiva de Franco. Se narran otros muchos hechos y figuras del momento: Alfonso XIII, Mussolini, Lenin, Primo de Rivera, Azaña o Roosevelt.
- *Morir en España* (1965). Documental de Mariano Ozores que plasma parte de la historia de España contada desde la última parte de la monarquía de Alfonso XIII de España y trata la proclamación de la Segunda República Española, la crítica a Manuel Azaña y la exaltación de la figura de José Antonio Primo de Rivera, las hazañas del bando franquista durante la guerra civil española y, ya en la posguerra, la construcción del Valle de los Caídos.

Durante la década de 1970 el cine parece mostrar el desgaste de la dictadura franquista y la narrativa filmica empieza a sufrir un nuevo cambio de ritmo. La película *Canciones para*

después de la Guerra se hizo de forma clandestina en 1971, con dirección de Basilio Martín Patino, y se estrenó después de la muerte de Franco en 1977. El paso del tiempo, desde la guerra civil, parece apaciguar las voces silenciadas y el discurso político e ideológico de los testigos de la guerra.

A partir de 1974 y, principalmente después de la muerte de Franco en 1975, las películas con una visión crítica vuelven a la escena en el panorama social español.

Otra referencia interesante de este período es el documental *La vieja memoria* de 1977 (dirigida por Jaime Camino), que tiene una visión más moderna respecto al formato de documentales anteriores. En el mismo aparecen entrevistas y testimonios de diversas personas que vivieron la guerra civil de cerca, pero que aparentemente parecen haber superado muchos de sus fantasmas en sus declaraciones, como si hablasen de otra vida, con una especie de “aura de sabiduría y madurez” que supuestamente también se hacía presente en las negociaciones políticas de La Transición.

Como material didáctico, las películas de este período tienen la ventaja de que se pueden encontrar fácilmente en las búsquedas, las imágenes y el sonido son de mejor calidad, y la edición parece que imprime un ritmo más atractivo para las generaciones actuales (aunque todavía se encuentren lejos de las producciones contemporáneas). Desde el punto de vista del contenido es posible encontrar mucho material con un sentido catártico, que puede servir para ilustrar un poco la sensación que permeaba en el contexto político de La Transición.

Entre las películas de este periodo cabe mencionar:

Canciones para después de la guerra (1971)

Está dirigida por Basilio Martín Patino. Trabaja los años de posguerra española a través de canciones populares. Las canciones con las imágenes muestran en realidad otra información.

La vieja memoria (1977)

La película está dirigida por Jaime Camino. Trata la Guerra Civil y a la posguerra española. En la misma se muestran imágenes de archivo junto a declaraciones de Abad Santillán, Raimundo Fernández Cuesta, Federico Escofet, José María Gil Robles y Dolores Ibárruri, etc.

A modo de conclusión

Las filmaciones de los primeros momentos, tras la guerra civil, incluso en periodo de guerra sobre hechos y situaciones de los años 1936 a 1975 pueden clasificarse en dos: un primer periodo en el que se producen principalmente documentales que narran la guerra y enaltecen figuras; y posteriormente en películas con tramas y narraciones dramáticas cuyo tema central no es la guerra.

Un informativo o documental puede ser el medio más claro de propaganda que tiene un estado totalitario. Su valor no es solo la de un registro que refleja una época, sino que trasciende a ello y da oportunidad para un trabajo más ambicioso y amplio en su comparación con otras películas.

Se puede estudiar el sentido del género, el tono dramático, o de comedia, a quien rinde homenaje, las figuras que parodia o idolatra. Todo en la narración es interesante y puede dar lugar a pensar, incluso es de interés tanto la abundancia de documentales tras la guerra como la proliferación o la ausencia de películas sobre el tema desde la Transición hasta nuestros días. Toda narración es una reconstrucción del hecho tanto si se produce como si se deja de producir. Interesa abordar el tema del pasado traumático, de cómo afrontarlo, la idea de nación.

La comparación entre documentales y filmografía puede utilizarse para la reflexión y debate del alumnado que estudia estos temas en secundaria y bachiller, dando oportunidad al desarrollo de perspectivas de cultura de paz. Su tratamiento en el aula o centro facilita el trabajo con los derechos humanos, la dignidad de la vida humana y libertades fundamentales porque se puede dar un uso a la memoria que ayude a fortalecer valores, normas, y sea el principio para el fortalecimiento de una convivencia democrática. (Cabezudo, 2012)⁸⁸. El trabajo de un curso, de un profesor con la filmografía y el debate puede impregnar todo el centro, activando la necesidad y el deseo de adentrarse en el pasado, de aprender a pensar y debatir profundamente e incluso de superar la historia del pasado. Es una compleja función de aprendizaje de la historia, para comprender los mecanismos implicados en los problemas de la humanidad. Pero esto solo se puede hacer si permite el desarrollo en el alumnado a nivel cognoscitivo, instrumental y actitudinal.

No se trata por tanto de organizar sesiones de video sino invertir el proceso de (E/A). Hay muchas ideas que llevar a cabo desde los centros o en colaboración con otros centros, y ya se está creando red. Pero lo importante es el trabajo para el futuro. Aunque los proyectos comunes sean difíciles de llevar adelante, puede haber centros que impulsen esa forma de entender la E/A.

Y, en este sentido, emerge la compleja función de aprendizaje de la historia en el aula para comprender los mecanismos sociales implicados en los problemas de la humanidad. Eso sí, esta función requiere un método de aprendizaje reflexivo y crítico que permita pensar al alumnado a cerca del componente histórico de su propia identidad y reconocer el propio en los demás, modulando las diferencias e identificando los prejuicios y estereotipos que se activan en los conflictos (Fontana, 2003)⁸⁹. Una enseñanza de la historia que confronte, tal y como plantean Carretero y Kriger (2004)⁹⁰ la lógica en la configuración de la identidad que tiende a homogeneizar al grupo o a la comunidad cuando se debería favorecer el reconocimiento de la diversidad interna y las múltiples narrativas históricas en su composición.

⁸⁸ *Ibid.*, Alicia CABEZUDO, 2012

⁸⁹ Josep FONTANA LÁZARO: “Qué historia enseñar”, *Clio y asociados. La historia enseñada*, 7(2003), pp. 15- 26

⁹⁰ Mario CARRETERO y Miriam KRIGER: “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas?: el pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en Mario CARRETERO y James F. VOSS (coords.): *Aprender y pensar la historia* España Amorrortu editores, 2004, pp. 71-98

Las mujeres de negro. La voz de un pueblo sucumbido a la memoria

Diego Moreno Galilea

Investigador Agregado del Instituto de Estudios Riojanos

Resumen – Abstract

La Provincia de Logroño cayó en manos de los sublevados con el golpe de Estado del 18 de julio de 1936. En la localidad riojana de Villamediana de Iregua fueron asesinadas 54 personas entre septiembre y diciembre de 1936, lo que supuso un 10% de los hombres y el 4% de la población total, lo que le convirtió en el pueblo con mayor porcentaje de asesinados de toda La Rioja en la guerra civil.

Decenas de mujeres villametrenses se encontraron viudas, huérfanas, sin hijos, sin hermanos, en apenas horas. Su terquedad y constancia les hizo superar todos los obstáculos que les pusieron para honrar la memoria de sus familiares, y para ello acudían asiduamente a la dehesa de Barrigüelo, en Lardero, para lo que tenían que cruzar el río Iregua a pie, como buenamente pudieran. Siempre vestidas de riguroso luto, de negro, de ahí el sobrenombre de “mujeres de negro”. Una vez llegaban allí, les esperaban las autoridades del régimen para expulsarlas del lugar y, sin embargo, ellas resistían.

Su testimonio y lucha es lo que permitió guardar el recuerdo del lugar exacto en el que se hizo la fosa común con decenas de cadáveres, en que, llegada la democracia, se rehabilitó en el cementerio civil de La Barranca.

Palabras clave – Key words: Memoria; La Rioja; represión; mujeres; Barranca.

1. Los orígenes de la represión

Nadie lo sabía aún, pero el 18 de julio de 1936 iba a cambiar el panorama político y social de España para siempre. La Provincia de Logroño fue una zona que pronto cayó en manos de los sublevados, por lo que no hubo que lamentar grandes conflictos ni enfrentamientos militares. Sin embargo, sí hay que mencionar la grave represión que siguió al establecimiento del nuevo régimen instaurado.

En esta represión nos vamos a encontrar asuntos políticos, económicos y sociales. Habrá familias que serán condenadas a pagar multas, a otras se les arrebató el trabajo, a otras propiedades, etc.⁹¹

1.1. La represión en la rioja

1.2. Villamediana, pueblo de las viudas

... “Se nos conoce como el pueblo de “las viudas”, lamentable título que compartimos con nuestros vecinos navarros de Sartaguda”. Esta frase se incluye en la declaración institucional que aprobó el pleno del Ayuntamiento riojano de Villamediana de Iregua en 2017.

Villamediana de Iregua se convirtió en el pueblo de La Rioja con mayor porcentaje de asesinados de toda la región. 54 personas que representaban el 10% de los hombres desaparecieron o, lo que es lo mismo, el 4% de los habitantes de la localidad⁹². el cementerio civil de la barranca, antes conocido como dehesa de barrigüelo, y el túnel de viguera fueron los dos principales escenarios del fusilamiento de contrarios al régimen franquista, entre los que no hubo ninguna mujer. en el primero, 38 villametrenses fueron enterrados, mientras que en la cuneta de viguera había seis cuerpos⁹³.

Sin embargo, la represión contra las mujeres era más indirecta, pero no por ello menos dolorosa. fueron víctimas de humillaciones públicas, como el paseo forzoso por alberite con las cabezas rapadas a los que eran obligadas, o a beber aceite de ricino para que se hicieran sus necesidades delante de todos cuantos las vieran a su paso por las calles.

Los maestros realizaron una gran labor al enfrentarse a estos hechos y al tratar de mantener la calma entre los más jóvenes, procurando evitarles el sufrimiento y la angustia ante unos acontecimientos que ocurrían en sus calles, entre sus vecinos de toda la vida, que no tenían una lógica explicable a personas de tan corta edad.

⁹¹ <https://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20110717/rioja/lagrimas-retaguardia-20110717.html>

⁹² AGUIRRE GONZÁLEZ, Jesús Vicente, *Aquí nunca pasó nada*, Gráficas Ochoa, Logroño, 2007.

⁹³ <https://labarranca.org/loc-de-residencia/villamediana-de-iregua-la-rioja/>
<https://www.larioja.org/memoria-historica/es/proyectos-singulares/listado-represaliados-rioja>
<https://www.bermemar.com/dictadura/repreGC.htm>

2. El reconocimiento que llegó

El 10 de septiembre de 2017⁹⁴, el día en que se cumplían 81 años de que empezara a usarse la Dehesa de Barrigüelo como fosa común, el Ayuntamiento de Villamediana de Iregua celebró un Pleno extraordinario de reparación de las víctimas de la represión⁹⁵. El texto acordado por la Corporación, y aprobado por unanimidad de todos los grupos con representación municipal (PP, PSOE, C's, IU y PR+)⁹⁶, argumentaba lo siguiente:

“Muchos fueron multados y desposeídos de sus propiedades; sus madres, esposas e hijas vejadas, apaleadas y encarceladas. Aguantando posteriormente la persecución, sufrieron en silencio, otros y otras se vieron obligados y obligadas a marcharse a vivir a otros municipios, a otras provincias e, incluso, a otros países.

Pero nuestras “viudas de negro”, madres, mujeres, hermanas e hijas de los asesinados, dieron una lección de valor y dignidad y demostraron a todos cómo mantenían vivo su recuerdo. Primero, junto a otras mujeres de municipios cercanos, después llevando a hijos y a nietos, nos transmitieron su cariño por las víctimas y su lucha, todos los primeros de noviembre, pese a las fuerzas policiales del franquismo, para mantener vivo su recuerdo. Seguro que ellas, con sus visitas, jamás imaginaron que fueron las pioneras para recuperar la Memoria Histórica”.

“Quinto: estas mujeres sufrieron vejaciones y humillaciones, alguna paliza y temporadas en la cárcel. Pese a ello, supieron sacar a sus familias adelante a pesar de las multas y la usurpación de bienes y pisaron a conciencia la tierra que cubría los cadáveres de los suyos, allá cerca, en La Barranca. (...)”.

Los nombres de estas mujeres deben quedar, no sólo en la memoria de sus familiares, cada vez más alejados del tiempo narrado, sino en la de una ciudadanía democrática, consolidada y plural. Ellas fueron madres, esposas, hijas, hermanas, primas de condenados de un porqué sin respuesta, por un pensamiento propio, unos valores propios: Isabel Arnáez Ochoa, Carmen Benito Zapata, Balbina Chandro, Catalina Delgado Fernández, la “Rici”, Eusebia Díez, Andrea Fernández, Antonia Fernández Lasanta, Hilaria García, Primitiva García Sáenz, Evarista Gil, Aurelia Lapuente, Luisa Martínez, Pía Martínez, Purificación Martístinez, Manuela Navarro, Segunda Ochoa, Concepción Pascual, la “seña Conce”, Gabina Rodríguez, María García Rodríguez, Juana Rodríguez, Caridad Rodríguez Martínez, María Sáenz, Lorenza Santiago, Pilar Sarabia, Carmen

Toyas, Irene Toyas Fernández, Encarnación Ubis y Onésima Vallejo García.

En palabras del profesor Carlos Gil Andrés,

⁹⁴ <https://www.larioja.com/la-rioja/villamediana-justicia-memoria-20170911010009-ntvo.html>

⁹⁵ Libro de Actas de Plenos, Archivo Municipal de Villamediana de Iregua; <https://www.larioja.com/la-rioja/villamediana-justicia-memoria-20170911010009-ntvo.html>

⁹⁶ Partido Popular (PP), Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Ciudadanos (C's), Izquierda Unida (IU) y Partido Riojano (PR+).



“Durante la guerra civil, y en los durísimos años que la siguieron, las mujeres fueron las únicas que se atrevieron a levantar la voz y a mostrar el duelo en público, a recordar que ellas no olvidaban. Sus vestidos negros constituían casi el único lazo visible que unía el pasado traumático con el presente sombrío que habitaban y la tenue esperanza de un futuro diferente”⁹⁷.

Cada uno de noviembre, festividad de Todos los Santos, acudían al lugar donde reposaban los restos de sus familiares, sin saber cuál era el lugar exacto de cada uno, y ni tan siquiera de quiénes eran todos los que allí esperaban un descanso eterno y obligado. Ellas acudían con sus hijos, luego con sus nietos: tenían que transmitirles sus recuerdos, esos sentimientos de pesar intransmisibles, para que recordaran, para que no olvidaran. Allí llegaban “desde Villamediana con la carga de flores y el bolso donde guardaban la comida del día”, resistiendo “[a] veces las inclemencias del tiempo [que] hacían todavía más dura la travesía, la estancia y el posterior regreso”. Siempre les esperaban las fuerzas policiales del régimen y en numerosas ocasiones les ponían trabas a una estancia pacífica, pues “su pecado pasaba por mostrarse inmunes al miedo paralizante y a la amnesia, visitando con osadía el escenario de la masacre y evidenciando su existencia”⁹⁸.

⁹⁷ GIL ANDRÉS, Carlos, “Conciencia femenina”, en *Mujeres de negro*, Asociación para la Preservación de la Memoria Histórica en La Rioja, Logroño, 2011.

3. La Barranca, de fosa común a bien de interés público

La fosa común de la Dehesa de Barrigüelo quedó reconvertida el cementerio civil de La Barranca en la Transición, en un año tan temprano como 1977, bajo mandato del gobernador civil José María Adán.

En 2021, tras más de cuatro décadas de trabajo, mantenimiento y difusión del lugar y de las actividades promovidas por la asociación⁹⁹, el Memorial de La Barranca¹⁰⁰ fue reconocido por el Gobierno de La Rioja como Bien de Interés Cultural, amparándolo bajo el poder protector de la legislación, con el Decreto 76/2021, de 15 de diciembre, por el que se declara Bien de Interés Cultural con la categoría de Sitio Histórico el cementerio civil-memorial La Barranca y su entorno de protección, en Lardero¹⁰¹.

4. Conclusiones

Preservar la memoria y divulgarla son dos de los aspectos más importantes y necesarios para mantener vivo el recuerdo y la imagen de quienes nos preceden en el tiempo. Abuelos, padres, hermanos, tíos, primos.... Asesinados por defender unas ideas, una forma de vida, un pensamiento compartido.

Las mujeres, rezagadas en el ámbito doméstico, veían pasar las imágenes de un futuro incierto, desalmado, angustioso. Sin embargo, con tesón, agallas y fortaleza del alma sabían sobreponerse a los lamentos y sacar las fuerzas para acudir a La Barranca, aunque las echaran de allí, cada año, cada ocasión importante. Por vivir, por revivir.

⁹⁸ MURO, Ernesto, “Las que vencieron al miedo”, en *Mujeres de negro*, Asociación para la Preservación de la Memoria Histórica en La Rioja, Logroño, 2011.

⁹⁹ <https://labarranca.org/>

¹⁰⁰ <https://www.larioja.org/derechos-humanos/es/memoria-democratica/memorial-barranca>

¹⁰¹ Decreto 76/2021, de 15 de diciembre, por el que se declara Bien de Interés Cultural con la categoría de Sitio Histórico el cementerio civil-memorial La Barranca y su entorno de protección, en Lardero. Boletín Oficial de La Rioja (BOR), nº 248, de 21 de diciembre de 2021, pp. 20.825-20.836.

La enseñanza de la Memoria Democrática en las Illes Balears: normativa, experiencias y recursos didácticos

Elisabeth Ripoll Gil

«La memoria aborda cuestiones abiertas y pone en juego prácticas sociales y políticas que aún no se han zanjado. De hecho, el concepto de memoria (...) continúa desarrollándose de la misma forma que se transforma y cambia la sociedad. Abarca temáticas nuevas y se interesa tanto por aspectos tangibles del pasado reciente, recordables y transmisibles desde la experiencia y la materialidad del patrimonio, como por cuestiones escurridizas no tan tangibles, como las emociones, las creencias y el inconsciente, que confirman los saberes culturales de las comunidades e individuos sobre el pasado».

Ilaria Bellatti e Isidora Sáez-Rosenkranz 102

Resumen – Abstract

En las Islas Baleares la enseñanza de la Memoria Democrática dispone de un corpus de investigaciones históricas desarrolladas bajo el prisma del método científico, lo que a nuestro entender constituye la base de cualquier planteamiento didáctico. Abogamos por una enseñanza que priorice los contenidos y que su vez favorezca metodologías didácticas activas, de carácter interdisciplinar y favorecedoras del desarrollo de una conciencia histórica crítica. Por otra parte, el marco normativo, tanto a través de leyes como del currículum educativo, incorpora el concepto de Memoria Democrática, otorgando así visibilidad y relevancia a un conjunto de contenidos y planteamientos educativos vinculados a la materia de Historia. Otro aspecto a destacar es la trayectoria de experiencias docentes aplicadas en la educación secundaria y universitaria que contribuyen a trazar el camino a corto, medio y largo plazo. Así mismo el catálogo de recursos didácticos disponibles es extenso y heterogéneo, contando el docente con la posibilidad de aplicar herramientas como textos y memorias, lugares de memoria, imágenes, música, documentales, cómics, programas de radio u obras de teatro, entre otros.

Palabras clave – Key words: Historia, Educación, Memoria, Democracia.

¹⁰² Ilaria BELLATTI e Isidora SÁEZ-ROSENKRANZ: “Repensar la didáctica de la historia desde la memoria”, en Isidora SÁEZ-ROSENKRANZ y Joaquín PRATS CUEVAS (eds.): *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*, Gijón, Ediciones Trea, 2020, p. 79.

No hay historia sin conflictos. didáctica crítica y con memoria

Definir el concepto de memoria no es cometido sencillo, y así lo reflejan los numerosos debates académicos desarrollados desde diversas áreas de conocimiento en distintas épocas y espacios geográficos. Uno de los principales interrogantes que se plantean en el ámbito de la didáctica es qué tipo de relación debe establecerse entre Historia y memoria¹⁰³ y qué tratamiento debe darse a este binomio, en especial si incorporamos los adjetivos “democrática” o “histórica” al sustantivo “memoria”, aludiendo a pasados traumáticos del pasado reciente.

Especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales defienden el uso de la memoria en la enseñanza de la Historia. En esta línea, Joan Pagès Blanch¹⁰⁴ argumenta que la memoria puede ser una fuente de información (personal y colectiva) y al mismo tiempo puede ser el eje sobre el que articular un trabajo de investigación; en ambos casos los métodos de trabajo pueden complementarse con otros recursos, como las fotografías y la documentación primaria, y contrastarse, permitiendo a los alumnos comprender el significado de los silencios. En la misma línea, Ivo Mattozzi considera que la memoria puede ser una herramienta para la formación histórica, y ésta a su vez nos otorga las competencias y habilidades necesarias para analizar de manera crítica las aportaciones de la memoria, entendida como almacén y archivo de experiencias y recuerdos, a efectos de poder aportar conocimientos historiográficos¹⁰⁵.

Ilaria Bellatti e Isadora Sáez-Rosenkranz, entre otros autores cuyo análisis compartimos, afirman que el uso de la memoria en la didáctica contribuye a disponer de nuevas perspectivas sobre el pasado en relación a las narrativas hegemónicas; en otras palabras, incorporar la memoria como recurso educativo otorga voz a nuevos sujetos históricos. No obstante, los nuevos relatos deben contrastarse y contextualizarse a través del método histórico¹⁰⁶.

¿Pero qué sucede cuando la memoria y la Historia incluyen episodios conflictivos, con consecuencias evidentes en el tiempo presente, en los ámbitos social, político, económico y cultural, o incluso cuando encontramos personas que de una u otra forma se pueden vincular con ese pasado traumático? Autores como Gavalda y Pons-Altés¹⁰⁷ defienden que el conflicto, como elemento configurador de la Historia, es un utensilio fundamental para el aprendizaje y para la formación de los alumnos en una ciudadanía comprometida. Ramón López Facal y Víctor Manuel Santidrián consideran que en las sociedades postransicionales en las que los conflictos del pasado se mantienen presentes, la memoria debe ocupar un lugar relevante en la formación histórica y afirman:

¹⁰³ Ivo MATTOZZI: “Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia”, *Íber*, 55 (2008), pp. 30-42.

¹⁰⁴ Joan PAGÉS: “El lugar de la memoria en la enseñanza de la Historia”, *Íber*, 55 (2008), pp. 43-53.

¹⁰⁵ Ivo MATTOZZI: “Memoria y formación...p. 34.

¹⁰⁶ Ilaria BELLATTI e Isidora SÁEZ-ROSENKRANZ: “Repensar la didáctica de la historia desde la memoria”, en Isidora SÁEZ-ROSENKRANZ y Joaquin PRATS CUEVAS (eds.): *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*, Gijón, Ediciones Trea, 2020, pp.65-88.

¹⁰⁷ Antoni GAVALDÀ TORRENTS y Josep M. PONS-ALTÉS: “¿Cómo abordar didácticamente los conflictos en la historia?”, en Ramon ARNABAT i Montserrat DUCH (coord.): *Polítiques memorials, fronteres i turisme de memòria*, Perpinyà-Tarragona, Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili i Presses Universitaires de Perpignan, 2017, pp. 167-184.

*«parece pues obligado que el profesorado promueva el desarrollo de habilidades sociales para que el alumnado sea consciente de que “los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia”, de forma que pueda “resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía”. Para ello la programación y la práctica docente deben incluir el análisis y el debate de temas sociales conflictivos, de “conflictos sociales candentes” (lo que en Francia suele denominarse questions vives): aquellos que dan lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación en la sociedad. La existencia de conflictos es consustancial a la vida (...) La escuela no puede pretender “resolver los conflictos”, sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (pacíficamente). Una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por intentar resolver los por medios pacíficos, tratando de llegar a un pacto o acuerdo entre las partes enfrentadas».*¹⁰⁸

La relación entre memoria, pasados conflictivos y didáctica ha sido abordada en países como Chile o Argentina, que como en el caso de España, han tenido que afrontar sistemas dictatoriales en tiempos no muy lejanos. Siguiendo la tendencia de los autores mencionados hasta el momento, investigadores como Marcello Borrelli y Mario Carretero¹⁰⁹ defienden que la institución educativa debe encarar la enseñanza de los episodios conflictivos de los tiempos recientes desde una perspectiva que aborde cuestiones políticas, sociales, ideológicas, culturales y económicas. Además, recurrir a explicaciones simplistas, maniqueas o presentistas para favorecer la comprensión histórica representa un error más que una herramienta para favorecer el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico.

Los centros de enseñanza son espacios privilegiados para la transmisión de conocimientos, y también de saberes legitimados e identidades¹¹⁰. En el caso del Estado español el sistema educativo y la didáctica de la Historia se han visto determinados por las políticas de la memoria vigentes, con determinados discursos hegemónicos desde la victoria del bando nacional hasta la actualidad: la memoria de exaltación, la memoria de la reconciliación y la de la reparación, todas ellas definidas por Julio Aróstegui¹¹¹. Las políticas públicas de memoria han influido en las metodologías y materiales didácticos aplicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y han sido y son objeto de análisis por parte de distintos especialistas en Historia y didáctica. En el caso del Estado español, y centrándonos en la enseñanza de la Memoria Democrática, las políticas de reparación parecen no haber sido plasmadas en los textos escolares. En este campo de estudio una figura de referencia es Enrique Javier Díez Gutiérrez, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. En su obra *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares* analiza cómo y qué se refleja de la Historia, la memoria y los conflictos recientes del Estado español en los manuales escolares, destacando cómo en líneas generales impera la teoría de la equidistancia a la hora de explicar la guerra civil, una minimización de la represión y la ocultación (recordemos que desde el silencio

¹⁰⁸ Ramón LÓPEZ FACAL y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: “Los «conflictos sociales candentes» en el aula”, *Íber*, 69 (2011), p. 11.

¹⁰⁹ Mario CARRETERO y Marcello BORRELLI: “Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?”, *Cultura y Educación*, 20 (2) (2008), pp. 201-215.

¹¹⁰ Mario CARRETERO, Alberto ROSA y María Fernanda GONZÁLEZ: “Introducción”, en Mario CARRETERO, Alberto ROSA y María Fernanda GONZÁLEZ (comp.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 15

¹¹¹ Julio ARÓSTEGUI SÁNCHEZ: «Memoria y revisionismo», *Cuadernos de pedagogía*, 362 (2006), pp. 54-58.

también se construyen discursos históricos) de temas tan relevantes como el papel de la Iglesia, la incautación de bienes o la reparación de las víctimas del franquismo, entre otros aspectos¹¹².

Ante la necesidad de subsanar los procesos de enseñanza-aprendizaje se han dado numerosas iniciativas para consolidar una reformulación de la didáctica de la Memoria Democrática. En este sentido instituciones como el Instituto Navarro de la Memoria, el Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos del Gobierno Vasco o el Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya han otorgado peso específico a la educación, al poner en marcha planes y proyectos enfocados al estudio de la Historia y de la Historia con memoria.

Historia con memoria. el caso de las Illes Balears

En este ensayo consideramos básicos cuatro puntos de anclaje en cuanto a la didáctica de la Historia con memoria: la investigación histórica, el movimiento asociativo, las instituciones públicas y las experiencias y recursos didácticos disponibles.

En primer lugar, hay que tener presente las investigaciones históricas desarrolladas en el conjunto de las islas, muchas de las cuales han dado lugar a publicaciones de referencia en forma de artículo, libro, colecciones o tesis doctorales. En el caso de las Illes Balears, desde los primeros años de transición y hasta el tiempo presente, se han publicado numerosos trabajos cuyo resultado nos permiten disponer de un corpus de investigaciones históricas de carácter científico que constituye el punto de partida para el conjunto de planteamientos didácticos que se recogen en esta comunicación. A título de ejemplo, sin ánimo de resultar excluyente, debemos destacar la colección facsímil *Mallorca en guerra. Memòria civil*¹¹³ de diversos autores y publicada en 1986, la colección *La guerra civil a Mallorca, poble a poble*¹¹⁴ dirigida por Arnau Company, las investigaciones de Josep Massot i Muntaner¹¹⁵, Bartomeu Garí Salleras¹¹⁶, David Ginard Féron¹¹⁷,

¹¹² Enrique Javier DIÉZ GUTIÉRREZ: *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Madrid, Plaza y Valdés, 2020.

¹¹³ La colección fue publicada en el diario *Baleares*, en un total de cincuenta y tres números en los que se recogieron investigaciones, testimonios... Se encuentra disponible en red, en la página Fideus. Recuperado de internet (<https://www.fideus.com/index%20memoria%20civil.htm>)

¹¹⁴ Se trata de una colección editada por Documenta Balear y cuenta con volúmenes monográficos sobre distintos municipios de la isla, elaborados por distintos especialistas. Entre los municipios investigados encontramos, a modo de ejemplo, Artà, Banyalbufar, Bunyola, Campos, Consell, Manacor, Montuïri i Pollença.

¹¹⁵ Josep Massot y Muntaner (1941-2022) fue pionero en los estudios sobre la guerra civil en Mallorca, abriendo una vía de investigación y debate. Su ingente producción escrita nos deja obras como Josep MASSOT: *La guerra civil a Mallorca*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1976 o Josep MASSOT: *Aspectes de la guerra civil a les Illes Balears*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

¹¹⁶ Entre sus obras, a modo de ejemplo, destacamos, Bartomeu GARÍ: *La guerra civil a Porreres. Desfilades de dia, afusellaments de nit*. Palma, Documenta Balear, 2007. Bartomeu GARÍ: *La fossa dels mariandos. Obrir per poder tancar la història*. Palma, Lleonard Muntaner Editor, 2015, y como resultado de su tesis doctoral, la obra Bartomeu GARÍ: *La repressió feixista a Mallorca durant la guerra civil i la postguerra (1936-1945)*, Palma, Lleonard Muntaner, 2019.

¹¹⁷ Profesor titular de Historia contemporánea de la UIB, es autor, entre otros títulos, de David GINARD: *La resistència antifranquista a Mallorca (1939-1948)*, Palma, Documenta Balear, 1991. David GINARD: *Aurora Picornell: feminismo, comunismo y memoria republicana en el siglo XX*, Granada, Comares, 2018.

Artur Parrón Guasch¹¹⁸, Xicu Lluy¹¹⁹, Francisca Riera¹²⁰ o Bep Portella¹²¹, entre otros. Deben destacarse también las investigaciones, publicaciones y actualizaciones derivadas de los *Mapas de Fosas*, resultado del trabajo realizado por historiadores con el impulso de entidades memorialistas y disponibles para el estudio de la represión en Mallorca y las Pitiusas. En definitiva, se trata de un amplio y creciente conjunto de trabajos científicos que constituyen, o deben constituir según nuestra forma de comprender la didáctica de la Historia con memoria, la base de cualquier planteamiento didáctico, otorgando a la enseñanza la solidez de la investigación historiográfica, y haciendo posible al docente el trabajo basado en hechos verídicos y verificables.

Por otra parte, también con la llegada de la transición y consolidándose a lo largo de los años, se han llevado a cabo iniciativas de carácter memorialista, dando lugar a la vertebración de un movimiento social y asociativo consolidado. Desde el retorno de los restos de Gabriel Alomar en 1977, pasando por homenajes (algunos surgidos de distintos partidos políticos y otros de las instituciones) a figuras representativas de la Segunda República y víctimas de la guerra civil (homenajes en cementerios, placas conmemorativas, nomenclátor en la vía pública...), hasta la constitución en el año 2006 de la *Associació per a la Recuperació de la Memòria Històrica de Mallorca*¹²², la evolución de la recuperación de la Memoria Democrática a través de la sociedad civil ha vivido un notable impulso, que ha llegado al conjunto del archipiélago a través del *Fòrum per la Memòria d'Eivissa i Formentera* (2009) y *Memòries de Menorca* (2018). También en Mallorca, de reciente creación, hay que destacar el *Col·lectiu Aurora Picornell* (2017) y *Col·lectiu Recerca* (2020). Del movimiento memorialista, además de una visibilización del concepto y significado de Memoria Histórica y/o Memoria Democrática en el conjunto de la sociedad civil, se han derivado importantes reivindicaciones ante las instituciones públicas, así como la vehiculación de iniciativas como las Piedras de la Memoria¹²³ o las Cartas de la Memoria¹²⁴, y que han contado con la participación de las instituciones.

Además de la investigación histórica y el movimiento memorialista, en los últimos años las instituciones públicas se han incorporado al engranaje vinculado a la Memoria Democrática, dando lugar a una legislación propia para las Illes Balears así como el desarrollo de múltiples fórmulas de resignificación y homenaje a figuras vinculadas a la etapa republicana, la guerra civil y dictadura franquista, que a su vez nos permiten disponer de una serie de recursos

¹¹⁸ Entrando en el ámbito de las investigaciones relativas a las Pitiusas, algunas obras a destacar son Artur PARRÓN: *La Guerra Civil a Eivissa i Formentera (1936-1939)*, Palma, Documenta Balear, 2000. Artur PARRÓN: *La guerra civil y el primer franquismo en Ibiza y Formentera*, Eivissa, Mediterrània Eivissa, 2001. Xicu LLUY: *Visca Cárdenas! L'exili americà dels republicans pitiusos*, Eivissa, Institut d'Estudis Eivissencs, 2001.

¹¹⁹ Xicu LLUY: *Visca Cárdenas! L'exili americà dels republicans pitiusos*, Eivissa, Institut d'Estudis Eivissencs, 2001. Xicu LLUY: *Els nostres deportats: republicans de les Balears als camps nazis*, Palma, Documenta Balear, 2013.

¹²⁰ Francisca RIERA: *Repressió institucional en el primer franquisme. Anàlisi de la documentació referent a Eivissa i Formentera a la Causa General de Balears*, Eivissa: Consell Insular d'Eivissa, 2018.

¹²¹ Josep PORTELLA: *Llibre d'exilis: diccionari biogràfic de l'exili menorquí*, Menorca, Consell Insular de Menorca, 2017.

¹²² El nombre actual de la asociación es *Associació Memòria de Mallorca*, y entre sus iniciativas hay que destacar la publicación de la revista *Temps de Memòria*, que cuenta con un total de 47 números publicados en los que se recogen textos de denuncia, de difusión de la investigación y de expresión personal. Se encuentra disponible en línea, en la web de la asociación, en el apartado de Documentación. Recuperado de Internet (<https://memoriadelesilles.org>)

¹²³ Existe un listado y un mapa geolocalizado de las Piedras de la Memoria distribuidas en las Illes Balears disponible en la web de la Direcció General de Memoria Democrática del Govern de les Illes Balears – CAIB <https://www.caib.es/sites/memoria/ca/stolpersteine/>

¹²⁴ Todas las Cartas de la Memoria se encuentran disponibles en la web de la Direcció General de Memoria Democrática del Govern de les Illes Balears – CAIB https://www.caib.es/sites/memoria/ca/memorial_de_la_paraula/

didácticos que hacen posible una didáctica de la Historia con memoria, con perspectiva interdisciplinar, trabajando desde enfoques locales hasta enfoques globales.

En cuanto a legislación se refiere, en las Illes Balears hay que mencionar tres textos jurídicos vigentes relacionados con la Memoria Democrática.

El primero de ellos es la *Llei 10/2016, de 13 de juny, per a la recuperació de persones desaparegudes durant la guerra civil i el franquisme*¹²⁵, que entre otros aspectos, determina el protocolo para la localización y excavación de fosas y regula las competencias del gobierno autonómico en cuanto a la identificación de víctimas de desapariciones forzadas y la custodia de los restos.

En segundo lugar hay que mencionar la *Llei 2/2018, de 13 d'abril, de memòria i reconeixement democràtics de les Illes Balears*¹²⁶, que incluye referencias explícitas a la enseñanza. Esta ley parte de una reivindicación de la democracia como conquista ciudadana y como fundamento para la paz, la libertad y la convivencia. En la exposición de motivos realiza una síntesis de los rasgos que caracterizaron la represión -destacando la violencia y la falta de garantías jurídicas de los órganos derivados del golpe de Estado-, la depuración de los docentes y la violencia y la represión ejercidas contra las mujeres por el hecho de serlo.

La ley comprende un total de seis títulos que configuran los ejes de las políticas públicas de Memoria Democrática en nuestra comunidad autónoma: el título primero (Del derecho a la verdad) comporta la obligación de las instituciones públicas de investigar y esclarecer los hechos relacionados con las violaciones de derechos durante la guerra y la dictadura. El título segundo (Del derecho a la Memoria Democrática en las Islas Baleares) hace mención al patrimonio documental y bibliográfico, prevé la creación de secciones museísticas y establece los espacios e itinerarios de la memoria como nueva figura de protección. El título tercero (Del derecho a la reparación y al reconocimiento a las víctimas de la guerra civil y la dictadura franquista) hace referencia a las actuaciones de la administración pública hacia la reparación de las víctimas, la promoción de la investigación a través de jornadas y publicaciones entre otros, declara nulas las sentencias y resoluciones de las causas instruidas de carácter penal, civil y administrativo dictadas por motivos políticos durante la guerra y la dictadura y considera contrarios a la memoria democrática la exhibición en la vía pública de elementos de enaltecimiento del golpe de estado y del franquismo.

Especial interés representa el título cuarto (Garantías de no repetición), en el que, además del impulso de proyectos de investigación y divulgación, hace referencia explícita al compromiso gubernamental por incluir contenidos y realizar actividades tanto curriculares como extracurriculares sobre Memoria Democrática en los ámbitos de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Enseñanza de Personas Adultas. Asimismo, se hace referencia al desarrollo de planes de formación para los docentes que permitan una actualización científica y didáctica en relación con la Memoria Democrática de las islas, mejorando los recursos conceptuales y metodológicos.

Así mismo, la *Llei 1/2022, de 8 de març, d'Educació de les Illes Balears*¹²⁷ incorporó el concepto de Memoria Democrática tras la presentación de una serie de enmiendas, vinculándose a los Derechos Humanos como valores en común de una sociedad plural.

¹²⁵ *Butlletí Oficial de les Illes Balears* núm. 76, 16 de junio de 2016.

¹²⁶ *Butlletí Oficial de les Illes Balears* núm. 48, 19 de abril de 2018.

¹²⁷ *Butlletí Oficial de les Illes Balears* núm. 38, de 17 de març de 2022.

Además del marco jurídico, las instituciones públicas han llevado a cabo una serie de iniciativas que han visibilizado los hechos y sujetos históricos vinculados a la etapa republicana, la guerra y la dictadura, desde la perspectiva de la recuperación de la Memoria Democrática, dando lugar a un conjunto de materialidades planteadas desde la perspectiva científica (como las Piedras de la Memoria o los Árboles de la Memoria) y otras iniciativas que visibilizan aspectos intangibles como emociones y memorias individuales y familiares (como las Cartas de la Memoria). Aplicando el método propio del historiador (método hipotético-deductivo, búsqueda y contrastación de fuentes...), estos recursos se convierten en elementos didácticos de referencia.

Desde la perspectiva institucional también se debe tener en cuenta el currículum educativo, que en las Illes Balears acaba de ser aprobado en agosto de 2022, a efectos de adaptarse a la nueva ley educativa estatal LOMLOE. El concepto de Memoria Democrática aparece como saber básico, competencia y/o criterio de evaluación en la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

En cuanto a la Educación Primaria, el currículum define entre los “conocimientos básicos” de tercer ciclo e integrada en el bloque de “sociedades en el tiempo”, el concepto de Memoria Democrática, vinculado al proceso de construcción de la democracia en el Estado español, la constitución de 1978, el Estatuto de autonomía de 1983 y las fórmulas de participación de la ciudadanía en la vida pública¹²⁸.

Con respecto al currículum educativo de la ESO, el concepto de Memoria Democrática aparece mencionado de manera explícita entre los objetivos de la etapa: «...practicar la tolerància, la cooperació i la solidaritat entre les persones i grups; exercitar-se en el diàleg afermant els drets humans i la memòria democràtica com a valors comuns d'una societat plural, i preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania democràtica»¹²⁹.

Además de los objetivos generales de la ESO, la Memoria Democrática aparece como parte de las competencias específicas y saberes básicos de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos; en primer lugar, en relación a la capacidad de los alumnos de actuar de acuerdo a las normas y valores cívicos y la promoción de una convivencia pacífica, respetuosa y democrática¹³⁰, y en segundo lugar, como conocimiento vinculado al Estado de derecho, los valores constitucionales y los procedimientos e instituciones democráticas, además de en contraposición a las formas de violencia política¹³¹.

La materia de Geografía e Historia de la ESO también recoge el concepto de Memoria Democrática como parte de las competencias específicas y saberes básicos; en primer lugar, vinculado al análisis crítico de planteamientos históricos y la construcción de sistemas democráticos, además de la asunción de derechos y deberes para la promoción de la ciudadanía y la cohesión social¹³², y en segundo lugar se hace referencia explícita a las Islas Baleares y se vincula al principio de Justicia Universal, reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia¹³³.

¹²⁸ *Decret 31/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears*, p. 31482.

¹²⁹ *Decret 32/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a les Illes Balears*, p. 31617.

¹³⁰ *Íbid.*, p. 31699.

¹³¹ *Íbid.*, p. 31703.

¹³² *Íbid.*, p. 31766.

¹³³ *Íbid.*, p. 31781.

En cuanto al Bachillerato, el concepto de Memoria Democrática aparece tanto en el currículum de Historia del Mundo actual como en el de Historia de España, primer y segundo curso respectivamente.

En el caso de Historia del Mundo actual, vinculado a los saberes básicos, el estudio de la Memoria Democrática se plantea en una perspectiva internacional, haciendo alusión a la Declaración Universal de Derechos Humanos y a los conceptos de verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición en el marco del Derecho internacional humanitario¹³⁴.

En cuanto a la asignatura de Historia de España, las competencias, al igual que en la ESO, recogen que el alumnado debe conocer y ejercer sus deberes y derechos, actuar de acuerdo a las normas y valores cívicos y promover una convivencia pacífica, respetuosa y democrática.¹³⁵ Por otra parte, entre los saberes básicos y en relación a los retos del mundo actual, el currículum introduce por primera vez la idea de los lugares de memoria así como especificidades de la historia reciente: «Memòria democràtica: reconeixement de les accions i moviments en favor de la llibertat en la història contemporània d'Espanya, consciència dels fets traumàtics i dolorosos del passat i del deure de no repetir-los. Reconeixement, reparació i dignificació de les víctimes de la violència i del terrorisme a Espanya. Les polítiques de memòria a Espanya. Els llocs de memòria»¹³⁶.

A pesar de la reciente incorporación del concepto de Memoria Democrática en el currículum adaptado a la LOMLOE, habrá que valorar con el paso del tiempo la aplicación real de dichos contenidos y su impacto en la práctica docente y la formación del alumnado.

Iniciativas y recursos didácticos

Más allá de los contenidos determinados por el currículum académico, hay varios elementos a tener presente a la hora de valorar el desarrollo de la Memoria Democrática desde una perspectiva didáctica. En primer lugar, la amplitud del temario en relación a las horas de docencia vinculadas a las Ciencias Sociales y la Historia es una circunstancia que dificulta el desarrollo en profundidad de cualquier temática si no es detrimento de otros contenidos. Un segundo aspecto a tener presente es la escasa o nula relación entre docentes de distintos niveles educativos, circunstancia que se traduce en el planteamiento y el estudio de la materia como si fuera dirigida a un público distinto, sin tener presente la evolución del alumnado durante su vida académica¹³⁷. Un tercer elemento a destacar se refiere a la variabilidad en cuanto al grado de determinación y compromiso por parte del profesorado a la hora de profundizar en temáticas que mantienen vivo el debate y la polémica social y política. En este sentido, se debe reivindicar y poner en valor el desarrollo del pensamiento crítico. Como destacan Pagés y Santiesteban¹³⁸, las Ciencias Sociales, y entre ellas la Historia, dotan a los alumnos de conocimientos para interpretar el presente, hacer frente a los problemas sociales y participar en la construcción del futuro como ciudadanos; el estudio de problemas sociales relevantes y cuestiones sociales de actualidad, como la guerra tanto en el pasado como en el presente, se relaciona con el desarrollo de la

¹³⁴ *Decret 33/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum del Batxillerat a les Illes Balears*, p. 32281.

¹³⁵ *Íbid*, p.32228.

¹³⁶ *Íbid*, p. 32238.

¹³⁷ Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN: “Entre la historia y las memorias: poderes y usos sociales en juego”, en Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN y Eduardo MANZANO MORENO (eds.): *Memoria histórica*, Madrid, 2010, pp. 23-70.

¹³⁸ Joan PAGÉS i Antoni SANTIESTEBAN: “Introducció a les VII Jornades”, en Joan PAGÉS i Antoni SANTIESTEBAN (coords.): *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2011.

competencia social y ciudadana, así como la formación de un pensamiento para el desarrollo de acciones conscientes.

En consecuencia, los encuentros, debates e intercambio de experiencias didácticas resultan fundamentales, puesto que permiten conocer las propuestas y resultados educativos desarrollados en otros centros educativos, tratando de mejorar la calidad docente. En el caso de las Illes Balears, y a título de ejemplo, puede destacarse la jornada organizada en el año 2019 por el IES Joan Ramis i Ramis de Menorca, destinada a analizar cómo se explicaba la guerra civil en las aulas y con qué recursos didácticos¹³⁹. Desde una perspectiva institucional, y dando desarrollo al título cuarto de la *Llei 2/2018, de 13 d'abril, de memòria i reconeixement democràtics de les Illes Balears*, durante los meses de enero y febrero de 2022 el Gobierno autonómico, a través de la Dirección General de Memoria Democrática y la Conselleria de Educació, ofreció a los docentes un curso de treinta horas formación y actualización histórica y pedagógica para docentes de Educación Primaria y Secundaria del conjunto de las islas, en el que docentes e investigadores expusieron sus experiencias didácticas en relación al conocimiento histórico y las novedades historiográficas. El curso, como parte del Plan Autonómico de Enseñanza de la Memoria Democrática en las Islas Baleares, incluyó rutas vinculadas a Lugares de Memoria en Mallorca, Menorca y Eivissa y recibió una valoración positiva, al considerarse que era una actividad que debía ofrecerse de manera periódica¹⁴⁰.

Sin embargo, podría afirmarse que las experiencias didácticas vinculadas a la Memoria Democrática parecían desarrollarse, como tendencia general, de manera aislada entre centros educativos. Así, docentes como David Ginard Féron, Manel Santana Morro, Arnau Company Matas, Manel Suárez Salvà o Luis Ruiz del Val (algunos docentes de secundaria, otros de universidad, o ambos), todos ellos investigadores especializados en Segunda república, guerra civil y represión, han desarrollado estrategias didácticas para profundizar en los contenidos históricos vinculados a la Memoria Democrática desde una perspectiva científica. Entre los recursos destacamos talleres de fuentes orales, obras de teatro, lectura de textos, interpretación de imágenes, visitas a Lugares de Memoria, etc.

Desde un ámbito estrictamente universitario, y como parte del Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente del IRIE-Institut de Recerca i Innovació Educativa titulado «La millora de la qualitat docent a través de l'ensenyament de la memòria democràtica al grau d'Història», en el año 2020 se editaron dos folletos, uno de ellos sobre testimonios de la guerra civil y otro sobre recursos didácticos, que se difundieron entre estudiantes universitarios y centros educativos de secundaria.

Entre los proyectos del tiempo presente y de futuro a desarrollar en el ámbito universitario hay que mencionar el Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente del IRIE titulado «Viu la Història! Llocs de Memòria per a l'estudi del llegat democràtic del segle XX»¹⁴¹, previsto para su desarrollo durante los cursos 2022-2024 y que propone la realización de dos rutas, una durante cada curso académico, en el contexto de la asignatura *Ciències Socials i la seva didàctica – Història*, del Grado en Educación Primaria. El proyecto busca contribuir a una

¹³⁹ Isaac PONS DE ROSA: “La Guerra Civil a les aules”, *Xoc. Suplement educatiu del Diari de Menorca*, 20 de març de 2019, pp. 1-2.

¹⁴⁰ Ara Balears: “El primer curs de memòria democràtica formarà 32 professors en 10 sessions”, *Ara Balears*, (10/01/2022), https://www.arabalears.cat/societat/curs-memoria-democratica-formara-32-professors-10-sessions_1_4236079.html

¹⁴¹ La investigadora responsable es Elisabeth Ripoll Gil, y conforman el equipo los profesores Sebastià Serra Busquets, Antoni Marimon Riutort, David Ginard Féron i Arnau Company Matas.

didáctica de las Ciencias Sociales que aporte contenidos curriculares y desarrolle el pensamiento crítico, el compromiso cívico y la concepción de la Historia como materia participativa a través de rutas basadas en Lugares de Memoria de la ciudad de Palma. Se trata de una prueba piloto a desarrollar en la universidad, si bien podría ser extrapolable a la educación secundaria. La primera ruta reconstruye la biografía del regidor, alcalde y médico de Palma Emili Darder i Cànaves, fusilado en febrero de 1937, a través un busto ubicado ante la que fuera su consulta y domicilio, una Piedra de la Memoria frente al ayuntamiento, el Castillo de Bellver como lugar de presidio y el Muro de la Memoria del cementerio de Palma como lugar de fusilamiento. La segunda ruta se centra en la Historia de género y la memoria antifascista, y se basa en diversas Piedras de la Memoria distribuidas en Palma que recuerdan a Juana Baño, Pilar Sánchez, Belarmina González, Aurora Picornell, Catalina Flaquer, Maria Pasqual y Antònia Pasqual. Militantes y/o sindicalistas socialistas y comunistas y víctimas de la guerra y la represión, cuyas biografías han sido investigadas por historiadores como Bartomeu Garí o David Ginard.

Desde la perspectiva del tiempo presente también hay que tener en cuenta el desarrollo de una serie de propuestas didácticas que conformarían el Plan Autonómico de Enseñanza de la Memoria Democrática en las Islas Baleares. En este sentido, además de rutas, se ofrecerá al profesorado un conjunto de ideas para profundizar en la Historia y la Memoria Democrática, como actividades para la celebración de días conmemorativos como el Día Internacional de la Conmemoración de las Víctimas del Holocausto o el Día del Recuerdo a las Víctimas de Desapariciones Forzadas, entre otros.

Así mismo, se ofrecerá al profesorado un catálogo de recursos didácticos aplicables en distintos niveles educativos, desde la Primaria hasta los grados universitarios, y favorecedores de un trabajo interdisciplinar. Como síntesis, los principales recursos¹⁴² pueden categorizarse en lugares de memoria, documentales, historias de vida, obras de teatro, exposiciones y catálogos, cómic, radio y música, todos ellos relacionados de manera con la Historia de las Islas Baleares durante la segunda república, la guerra civil, la dictadura franquista y la transición a la democracia. Nos gustaría poner hincapié en los lugares de memoria, un término acuñado por Pierre Nora en los años ochenta y aunque no estuvo exento de críticas, su éxito fue notorio al visualizar una serie de lugares, objetos y prácticas que hicieron posible profundizar en el conocimiento de los colectivos humanos con su pasado. Según la clasificación del historiador francés, los lugares de memoria podrían dividirse en tres ejes básicos: materiales, simbólicos y funcionales. En estas categorías se podrían circunscribir aspectos tan diversos como monumentos, archivos, símbolos, conmemoraciones o cementerios, entre otros. Para Albert Balcells¹⁴³, en una definición más acotada, un lugar de memoria es un espacio o monumento, material y definido, dotado de capacidad conmemorativa, alrededor del cual se desarrollan rituales civiles de contenido político.

Ya sea tomando una definición más o menos amplia, investigadores como Balcells o Ferrándiz¹⁴⁴ señalan que los lugares de memoria cambian y evolucionan, pudiendo revitalizarse o caer en decadencia, influidos por la administración pública y la sociedad civil. Estos espacios han

¹⁴² Para profundizar, véase Elisabeth RIPOLL GIL: *La memoria democrática a les aules*, Palma, Lleonard Muntaner, 2021.

¹⁴³ Albert BALCELLS: *Llocs de memòria dels catalans*, Barceona, Proa, 2008.

¹⁴⁴ Francisco FERRÁNDIZ: “Lugares de memoria”, en Rafel ESCUDERO ALDAY (coord.): *Diccionario de memoria histórica. Conceptos contra el olvido*, Madrid, Los libros de la Catarata, 2011, pp. 27-33

experimentado, como señala González Vázquez¹⁴⁵ (2016), una progresiva patrimonialización y puesta en valor a partir de las investigaciones científicas, favoreciendo el trabajo contra el olvido y el despertar de la conciencia histórica.

Conclusiones

La Memoria Democrática ha ganado terreno en el ámbito de la práctica docente y en el marco legislativo y curricular después de contar con trayectorias consolidadas en el campo de la investigación y el mundo asociativo.

En esta comunicación defendemos la necesidad de desarrollar un trabajo interdisciplinar que tome la Educación como parte del engranaje que envuelve a la Memoria Democrática.

La práctica docente, a nuestro entender, se debe fundamentar en la evidencia histórica además de apostar por la capacidad de autocritica y formación y actualización constantes. Debemos ser conscientes que en los últimos tiempos los discursos vinculados a la (supuesta) innovación educativa han infravalorado los contenidos y conocimientos, priorizando metodologías que en numerosas ocasiones representaban un escaso o nulo grado de originalidad, todo ello en detrimento del conocimiento, en este caso de tipo histórico.

Por ello la didáctica de la Historia con memoria nos brinda la oportunidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El uso de la memoria como recurso didáctico, aplicado a través del método científico (método hipotético-deductivo, búsqueda y contrastación de fuentes e interpretación), ofrece una nueva perspectiva de la realidad y contribuye a la creación de conciencia histórica, visibilizando sujetos que han permanecido y permanecen ocultos en otras herramientas didácticas, como los libros de texto. El abanico de recursos didácticos disponibles es amplio, y la nueva normativa curricular favorece profundizar en la Historia con memoria y la Memoria Democrática. En el caso particular de nuestra experiencia docente, partimos de un enfoque local para llegar a la globalidad, lo que favorece entre el alumnado el conocimiento de su entorno social, cultural y geográfico.

La Historia es una herramienta para la emancipación individual y social y por ello el deber de los docentes debería ser el de ofrecer al alumnado herramientas de conocimiento para hacer frente al presente y futuro de manera crítica, más allá de discursos históricos lineales. En definitiva, la enseñanza de la Historia presenta un objetivo incuestionable: sensibilizar a los jóvenes sobre los acontecimientos traumáticos del pasado para prevenir posibles peligros en el futuro, y educar en valores de convivencia, libertad, respeto, democracia y defensa de los Derechos Humanos.

¹⁴⁵ David GONZÁLEZ VÁZQUEZ: “La patrimonialización de la memoria histórica: entre el deber social y la estrategia turística. Apuntes sobre el caso catalán”, *Pasos, revista de turismo y patrimonio cultural*, 14 (5), pp. 1267-1280.

El archivo de la Universidad de Alicante. Fuente de recursos para la historia y la memoria

Emilio Rosillo Clement

Beatriz Bustos Mendoza

El Archivo General de la Universidad de Alicante como encargado de la gestión documental y responsable último del patrimonio documental de la UA, nace desde el principio con la vocación de conservar y difundir el conocimiento y de recuperar la memoria, tanto de la universidad como de la sociedad alicantina.

Su labor divulgativa de la Historia de la Educación de forma comprometida con los derechos humanos y la democracia se apoya en varios fondos documentales:

Uno de los fondos más representativos es el del Centro de Estudios Universitarios (CEU) (1968-1979) por ser este el germen de la actual Universidad de Alicante. A través de estos fondos se puede reconstruir el importantísimo papel que tuvo como institución renovadora de la sociedad alicantina y de la extensión de los valores de la democracia, los derechos humanos y la lucha estudiantil. Sus fondos son el testimonio de la necesidad y de la demanda que tenía toda la provincia de Alicante en cuanto a estudios superiores. La fundación del CEU supuso una transformación profunda de la sociedad convirtiendo a la capital alicantina en el centro neurálgico donde se reunían estudiantes de muchos rincones. Un lugar donde compartir experiencias y donde expresar sus inquietudes académicas, pero también sus reivindicaciones sociales e ideológicas. En el año 2018 el Archivo General de la Universidad de Alicante, con motivo del 50 aniversario de su creación, realizó distintas actividades conmemorativas en las que intervinieron miembros del profesorado, del alumnado y del personal de administración y servicios. La exposición “50 años del CEU: Historia y memoria” ha sido una de las más celebradas en los últimos años en la provincia y se complementó con la presentación de un audiovisual donde se recogen los testimonios de antiguos profesores y alumnos. Además, todo el material utilizado se recoge en la página web del Archivo de la Democracia donde se puede navegar a través de sus documentos y fotografías.

Otro de los fondos más interesantes para el estudio de la educación es el de La Escuela Normal de Magisterio de Alicante (1844-1971), origen y cimiento de la actual Facultad de Educación. El estudio de su documentación permite analizar las nuevas corrientes educativas del siglo XX, la influencia de la dictadura en la enseñanza y el impacto de esta profesión en el feminismo actual. Se trata del fondo documental más antiguo existente en el Archivo de la UA, aunque ingresó en el mismo en 2007. Procede de dos escuelas diferentes: por un lado, la Escuela Normal Andrés Manjón (para maestros) nacida en 1844 en el seno del Colegio de Santo Domingo de Orihuela y trasladada a Alicante pocos años después; y por otro la Escuela Normal José de Calasancio (para maestras) nacida en 1859. Ambas se fusionan en una única escuela mixta a partir de 1968, recibiendo el nombre de Escuela Normal Concepción Arenal. A través de su estudio podemos

acceder a su documentación fundacional, presupuestos, libros de cuentas, correspondencia, expedientes académicos, cuadros de profesores, pruebas de acceso, etc.

A estos fondos hay que añadir las donaciones de importantes personalidades de la enseñanza como es el caso de Josefina Ferrándiz Casares (1990-1999), maestra alicantina que cursó sus estudios en la Escuela Aneja de Alicante y que ingresó a los 14 años en la Escuela Normal de Maestras de Alicante, obteniendo Matrícula de Honor en todos los cursos. Toda su vida profesional ha estado marcada por su pasión por la docencia y su compromiso en la formación humanística e intelectual de varias generaciones de estudiantes de la Escuela Pública de Alicante, participando e impulsando múltiples actividades escolares. Su interés por la literatura y enseñanza le llevó a entablar contacto con escritores españoles tales como Azorín o Jacinto Benavente. En 1964 ganó el “Premio Álvarez” de literatura infantil por su libro “Rocío: Formación y Caridad: lecturas para niños de 10 o 12 años”, el cual fue publicado en 1965 y utilizado en muchas escuelas españolas como libro de lectura escolar. Su archivo se compone, por un lado de documentación personal (correspondencia, fotografías, escritos); documentación docente y escolar (actividades, trabajos y material escolar y pedagógico) y documentación impresa y reunida por ella (prensa, revistas y material gráfico).

También cabe destacar los diarios del que fue Director de la Escuela Normal de Maestros de Alicante entre los años 1931 y 1934, el republicano Eliseo Gómez Serrano (1889-1939). Estudió Magisterio en Valencia y Madrid y Derecho en la Universidad de Granada. Fue militante de Acción Republicana y formó parte del grupo promotor de la Agrupación al Servicio de la República, siendo elegido concejal del Ayuntamiento de Alicante en las elecciones municipales de 1931. Desde su cargo promovió la construcción de escuelas nuevas y ese mismo año fue nombrado también presidente del Ateneo de Alicante. En 1934 fue secretario del nuevo partido Izquierda Republicana y detenido en la huelga general del 5 de octubre de ese mismo año. En las elecciones generales de 1936 fue elegido diputado por la provincia de Alicante por el Frente Popular. Cuando estalló la sublevación militar, que dio lugar a la guerra civil española, formó parte del Comité Provincial del Frente Popular que impidió el triunfo de los sublevados y después fue Comisario Civil del Reclutamiento del Ejército en Murcia. Finalizada la guerra, fue detenido por las autoridades, juzgado, condenado a muerte y ejecutado el 5 de mayo de 1939, a los 49 años de edad. Durante los largos años que duró la guerra civil, escribió unos diarios que sólo abandonó cuando lo detuvieron. Estos testimonios escritos nos acercan a una visión directa y personal de sus pensamientos particulares, pero también de los sentimientos de muchos compañeros republicanos desbordados por los acontecimientos. Desde el Archivo General de la UA, se transcribieron estos diarios y se publicó una edición crítica para poner a disposición de la sociedad alicantina en general y española en general, esta memoria y legado. En la actualidad, la figura de Eliseo Gómez Serrano es todo un referente en la sociedad alicantina por su faceta política, educativa y humanista, además de ser el icono de la Facultad de Educación de la UA.

Entre todos estos recursos destaca el proyecto del Archivo de la Democracia como referente en la preservación de la Memoria Histórica a través de sus fondos documentales. Es una iniciativa del Vicerrectorado de Cultura, Deporte y Extensión Universitaria de la Universidad de Alicante que surge en el año 2004 y que este año alcanza su mayoría de edad. En sus inicios, el objetivo principal del proyecto era el de recoger los fondos documentales escritos, gráficos y sonoros reunidos por personas o entidades destacadas del mundo de la política, la cultura o la economía alicantinas, especialmente desde el final del franquismo hasta nuestros días. De esta forma, se pretendía asegurar la conservación de la memoria documental de la transición democrática y de la consolidación de la democracia en Alicante y facilitar, así, a la ciudadanía el acceso a estos

fondos documentales mediante los procesos de descripción y digitalización llevados a cabo en el Archivo General de la Universidad de Alicante. Se trata de un proyecto abierto a la participación de la ciudadanía que se nutre de donaciones de archivos personales, colecciones y publicaciones.

A través de acciones divulgativas de todo tipo como exposiciones, conferencias y publicaciones de temática histórica, el Archivo de la Democracia ha contribuido al fortalecimiento de la memoria colectiva cívica y democrática.

Una de las actividades de divulgación más destacadas son las exposiciones, que cuentan con una variada temática: “Mujeres de la transición”, “El final de la guerra civil” o los “50 años del CEU” son algunas de las más representativas. Su éxito es tal que durante los diez y ocho años de vida del proyecto han itinerado en varias ocasiones por toda la provincia de Alicante e incluso por distintos puntos de España. Vienen acompañadas con la publicación de un catálogo digitalizado y accesible a través de la sección de publicaciones de nuestra página web. Estos catálogos recogen todos los materiales utilizados en las exposiciones y se completan con documentos e imágenes del Archivo.

Otra de las líneas de actuación más destacadas del proyecto Archivo de la Democracia, y que se viene intensificando cada vez más, es la colaboración en actividades docentes con otros organismos educativos (institutos, colegios, etc.) y con la propia Universidad de Alicante, en especial con las Facultades de Historia y de Educación y más concretamente del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, manifestándose así la relación existente entre las dos disciplinas: Historia Contemporánea y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta estrecha colaboración culmina con visitas guiadas al alumnado, orientadas al análisis in situ de aquella documentación más destacada que ayude a completar el programa docente y que sirva de apoyo y complemento a sus presentes y futuras investigaciones. Cada visita es personalizada, ajustándose a la temática que están tratando en las distintas clases o algún hito histórico. Además, se complementan con la presentación de la página web en la que se les expone las secciones más destacadas y la manera de cómo acceder a los distintos fondos documentales para futuros trabajos y/o investigaciones.

El estudio y tratamiento de estos fondos documentales y su puesta en valor a través de las distintas actividades de difusión, pone de manifiesto el compromiso de la Universidad de Alicante con la Historia y con la Educación como único y principal camino para la restitución de la Memoria de maestros y estudiantes durante el siglo XIX y XX.

“Franquismo y represión”.

Una aportación de materiales didácticos para el profesorado sobre la represión en la dictadura franquista

Fundación 14 de abril

Resumen

“Después de 1939 y hasta 1975 no se ve más que una cara: La del dictador hasta en las monedas” Esta reflexión de José Ignacio Lacasta, profesor de Filosofía del Derecho en la Universidad de Zaragoza dan imagen al motivo que encabeza esta unidad didáctica sobre la represión durante la Guerra Civil y el Franquismo que aspira a ser un compendio de materiales al servicio del profesorado de enseñanza media, no sólo de Historia, sino también de otras materias como Filosofía o Ética. La necesidad de una reflexión profunda sobre capítulos abandonados o tergiversados de nuestra historia pasa forzosamente por las aulas. La recuperación de la memoria histórica para valorar adecuadamente el significado de la represión y el ejercicio de la violencia como armas políticas se ha convertido en un imperativo no sólo por mor de las leyes de memoria y los nuevos currículos, sino para crear una sólida conciencia democrática. Esa es la intención de los materiales que presentamos, elaborados con rigor, versátiles en su adaptación a diferentes niveles educativos, interactivos y propuestos para una metodología activa, pero sobre todo, abiertos al libre uso y a la utilización según sus criterios de profesorado, alumnado y personas interesadas en general.

Palabras clave: Guerra Civil, Franquismo, represión, memoria, material educativo.

Introducción: Las razones de la elaboración de estos materiales

En Julio de 1936, un golpe de estado militar, con implicación de diferentes sectores de la sociedad y de la política española, dio comienzo a una guerra civil que iba a durar tres años y a una dictadura militar de carácter fascista cuyos principios básicos dominaron y controlaron la sociedad española durante más de cuarenta.

La Dictadura del General Franco impuso un control férreo sobre la sociedad española asentado sobre la represión física y cultural de los vencidos. Ejército, Falange e Iglesia católica se coordinaron para que el régimen sobreviviera a la caída de los totalitarismos fascistas en Europa y para sentar las bases del “Nuevo Orden” franquista que había de regir España durante muchas décadas.

Basado en la Guerra Civil como mito fundacional, el recuerdo y el significado de la misma había de ser uno de los paradigmas sobre los que se asentase el nuevo régimen. Sin el recurso de una identidad étnica como el nacional-socialismo alemán ni la capacidad de reivindicar activamente rutas imperiales pretéritas como el fascismo italiano, el franquismo halló su referencia legendaria en la defensa del catolicismo que daba sentido al imperio de los Augsburgo y a buena parte del constructo del devenir histórico de España. “Por el imperio hacia Dios”, clamaron los prohombres del régimen desde las cátedras, desde los púlpitos y desde las imprentas. Surge así una Historia implantada no sólo en las aulas, desde los parvularios a la universidad, sino asentada imperativamente en el imaginario colectivo, dirigida a construir una unidad de destino en lo universal y cuyos postulados continúan en buena parte presentes hasta nuestros días.

Con un Dictador que se identificaba con Fernán González o con el Cid, con una iglesia católica que había predicado cruzada en los inicios de la guerra civil, no es extraño que el término “Reconquista” se reasentase definitivamente en la historia de una España que identificaba a los celtíberos como el resultante de la unidad nacional, que vinculaba (y vincula) la fiesta de la raza con la conquista y colonización de las Américas y que consideraba una desgracia para la nación los siglos XVIII, XIX y XX. Hasta la aparición cardinal del Caudillo. Antes la irrupción de la masonería y el ateísmo de manos de los ilustrados del XVIII y del bolchevismo y el judaísmo a través del movimiento obrero de los siglos XIX y XX. Tal era la Historia de España que se enseñaba en las escuelas y se promocionaba a través de los más variados resortes ideológicos y formativos. O deformativos.

Este relato se fue asentando en el currículo educativo y en el imaginario colectivo. Prédicas, festejos y “tradiciones populares” los han ido registrando en la concepción de nuestro pasado nacional. Basta comprobar que en la gran mayoría de los manuales educativos sigue figurando el concepto “Reconquista”, pese a las conclusiones de relevantes medievalistas o que la Edad Media española, Covadonga por medio, sigue interpretada como un proceso destinado inevitablemente a sentar las bases de una identidad nacional.

Pero si la transición política hizo poco por analizar de manera crítica determinados clichés de la Historia de España, en el caso del Siglo XX se optó por una interpretación acomodaticia, en muchos casos condescendiente con el relato franquista. Mientras muchos libros de texto siguen utilizando terminología franquista como “Alzamiento”, comunicadores sociales y medios de prensa, algunos vinculados históricamente al Golpe de Estado y a la Dictadura, continúan

sistemáticamente tergiversando el suceso y el relato histórico. La Segunda República, la Guerra Civil y el Franquismo ocupan escaso espacio en nuestros manuales escolares. Enrique Díez, profesor de la Facultad de Educación en la Universidad de León, tras analizar de forma minuciosa el material escolar de secundaria y bachillerato utilizado en los centros educativos españoles, lo tilda de escasamente riguroso, selectivo y falto de rigor y profundidad en el análisis histórico¹⁴⁶, lo que contribuye a dejar a nuestro alumnado sin una visión ajustada y real de muchos aspectos de la II República, de la Guerra Civil, y de la Dictadura Franquista, en especial de su carácter represivo y antidemocrático. Y gracias a todo ello se extiende una visión deformada y deformante de acontecimientos históricos como la formación del Frente Popular, el papel de la guerrilla antifranquista o la proliferación de campos de concentración a lo largo de toda la península. Una transgresión de lesa olvido contra la memoria histórica, una tergiversación de la Historia.

Y el desarrollo de esta situación, amparada por una interpretación de la reconciliación nacional que la equipara al olvido, de una glosa mísera de la transición política que parece interesada en vincularla al triunfo socialista en octubre del 1982 como superación de la dialéctica histórica, se ha ido consolidando en la sociedad española una visión del siglo XX asentada entre el temor a repetir acontecimientos y la equidistancia como opción equilibrada, moderada y piadosa de análisis. A ello no es ajeno el miedo instalado en amplias capas de la sociedad durante la Dictadura, el temor a las consecuencias de un régimen republicano y una guerra civil calificados reiteradamente como las inapelables causas de la violencia y la represión instaladas en España durante tantos años. Y fruto de ello la apelación al olvido, a la desmemoria como forma de superación del conflicto civil, sin analizar las causas del mismo y sin profundizar en los actores y los grupos que ejercieron el control asfixiante de la sociedad, los mecanismos empleados para imponer su implacable dominación y el sistema político que se lo garantizó. “Todos eran iguales” se escucha con demasiada frecuencia. Y la Historia nos demuestra que no fue así. Y que durante la dictadura, no hubo dos bandos, sino uno sólo, que, además, controlaba las poderosas riendas de un estado totalitario

Así, como nos recuerdan Sartorius y Alfaya se ha confundido amnistía con amnesia y reconciliación con olvido. Pero a causa de esa fomentada amnesia colectiva la sociedad española “ni ha desarrollado una profunda conciencia antidictadura ni, por lo tanto, una sólida conciencia democrática que le inmunice frente a los errores del pasado”¹⁴⁷

Frente a este contexto, van surgiendo diversas iniciativas de docentes que, de forma individual o colectiva, tratan de trabajar en sus aulas un enfoque de la Historia de España más acorde con la realidad histórica, más coherente con el trabajo de las principales corrientes historiográficas que estudian el siglo XX español. Publicaciones como “¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra Historia explicada a los jóvenes”¹⁴⁸ que surge además como contestación a una obra que glosa la equidistancia entre ambos bandos en aras de la tan ostentada ecuanimidad¹⁴⁹, permiten trabajar en el aula estos temas dejando al margen el camino trillado de los libros de texto. Las unidades didácticas de recuperación de la memoria que se han prodigado en diversos territorios españoles (León, Andalucía, Galicia, Valencia...) permiten profundizar en la Historia de estas etapas a través de una Educación por Proyectos que se ha ido asentando en muchos centros educativos,

¹⁴⁶ Enrique DÍEZ GUTIÉRREZ: *La asignatura pendiente*, Madrid, Plaza y Valdés, 2020

¹⁴⁷ Javier ALFAYA y Nicolás SARTORIUS (eds.): *La memoria insumisa*, Madrid, Espasa, 1999.

¹⁴⁸ Carlos FERNÁNDEZ y Silvia CASADO (eds.): *¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra Historia explicada a los jóvenes*, Madrid, Akal, 2016.

¹⁴⁹ Arturo PÉREZ-REVERTE: *La Guerra Civil contada a los jóvenes*, Madrid, Alfaguara, 2015.

que permite al alumnado desarrollar el trabajo de una manera dinámica, incorporada siempre al aprendizaje activo. Una propuesta pedagógica que impregna los nuevos currículos que se están implantando en España y que ya estaba presente en muchas de nuestras aulas.

El concepto "currículo" se refiere no solamente a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino a todos los aspectos que implican la elección de contenidos, disposición de los mismos, necesidades de la sociedad, materiales educativos o didácticos y tecnología disponible.

Es este el contexto en el que la Fundación 14 de abril ha elaborado una unidad didáctica, "Franquismo y Represión", concebida para la inclusión de la Memoria Democrática en el currículo escolar y diseñada como un compendio de materiales de apoyo a la labor docente. Elaborada con rigor científico en términos y procesos, propone una metodología interactiva y es lo suficiente versátil para su adaptación a diferentes niveles educativos. En ningún caso se ha intentado elaborar un manual de Historia; el conocimiento de personajes, acontecimientos y procesos debe buscarse fuera de estos materiales. Existen posibilidades para ello en algunos manuales y en introducciones y pequeñas monografías, como la excelente de Julián Casanova y Carlos Gil.¹⁵⁰

"Franquismo y Represión" está disponible en www.14deabril.com (página web de la Fundación) y es de libre acceso; cualquier docente, alumno, alumna o en general, cualquier persona interesada puede descargarla de forma gratuita y disponer de sus materiales en la forma y en el orden que se ajuste a su interés.

"Franquismo y Represión". Marco teórico y referencias legislativas

Comprender las memorias que constituyen nuestros relatos históricos como sociedad es un ejercicio de reflexión imprescindible para entender nuestra realidad actual: las identidades, los traumas y los corpus simbólicos que estructuran nuestra vida en sociedad.

Siguiendo los criterios fundacionales del Memorial Democrático de Cataluña, entendemos la memoria democrática como "un patrimonio cultural intangible compuesto por historias, memorias, espacios, experiencias identificadas y pruebas de la voluntad de continuar con ímpetu disidente inspirado por valores democráticos"¹⁵¹. Esto es, un cúmulo de experiencias individuales y colectivas transcurridas en la lucha por conseguir un sistema democrático caracterizado por la defensa de la libertad y de la justicia, de los valores republicanos y de los derechos humanos. Cobra así especial importancia la vinculación del estudio y el trabajo sobre la Guerra Civil y la represión franquista con el compromiso democrático y la concienciación respecto a los Derechos Humanos.

Partimos de la concepción de que el Régimen de Franco tuvo un componente represivo que jugó un papel crucial en la evolución y configuración de la sociedad posterior. Mediante la eliminación sistemática de la disidencia perpetrada tras el golpe de 1936, se buscaba anular las medidas sociales transformadoras que estaban logrando un importante apoyo social, haciendo peligrar la posición privilegiada de la Iglesia y de la oligarquía española. Es necesario situar la violencia como columna vertebral del nuevo régimen y entender la desactivación y eliminación de la disidencia como uno de los pilares fundamentales del origen y desarrollo del nuevo orden. Este es un proceso en el que se combinan varios mecanismos de un mismo universo de opresión, se superponen diferentes engranajes y tipologías del sometimiento.

¹⁵⁰ Julián CASANOVA y Carlos GIL (eds.): *Breve Historia de España en el Siglo XX*, Barcelona, Ariel, 2012.

¹⁵¹ Montserrat INIESTA: *Instrumentos para una política de la Memoria: El Memorial Democrático de Cataluña*, en *El Lugar de la Memoria. Seminario sobre un centro de la memoria en el País Vasco*, Bilbao, 2011

Esta unidad, adaptada a diversos niveles del alumnado de secundaria y bachillerato, plantea el estudio y la comprensión de la violencia física y la eliminación de la disidencia con diversos métodos de represión social, económica y cultural.

La normativa legal

La unidad recoge normativa de la ley de Transparencia de la Actividad Pública y Participación Ciudadana de Aragón, que establece los criterios sobre el acceso a la información sobre violencia y represión durante la Guerra Civil y el Franquismo.

Las Cortes de Aragón aprobaron la Ley de Memoria Democrática de Aragón el 8 de noviembre de 2018, cuyo artículo primero, recogido en el texto establece el objeto de esta ley y las medidas para lograrlo, y su artículo 28, una serie de medidas en materia de educación, su inclusión en los currículos, el implemento de actividades complementarias y extraescolares, la investigación y conocimiento de la Memoria por parte del alumnado, el diseño de programas específicos para los centros escolares y la inclusión de estos en los programas de formación del profesorado. Estos datos están en la Unidad a la espera de los cambios que pueda impulsar la ley estatal en un futuro inmediato.

Se recoge el papel de la Memoria Histórica en el currículo actual, y también una serie de orientaciones metodológicas y pedagógicas: se contempla la transversalidad, desde el conjunto de contenidos que interactúan en todas las áreas del currículo escolar, recursos para la atención a la diversidad, establecimiento de contenidos conceptuales y actitudinales y algunos criterios para la evaluación de las actividades propuestas. Y aunque muchos de estos criterios se mantienen en la implantación de los nuevos currículos tanto en Aragón como en otras comunidades autónomas, parece necesario acometer una actualización de este capítulo en breve tiempo según se publiquen los currículos propios en los diferentes territorios. La referencia en la documentación ya conocida al análisis comparado de los distintos regímenes políticos, la articulación social del poder y el manejo por parte del alumnado de fuentes primarias, así como el papel reservado a la Memoria Histórica en la ESO y Bachillerato deja abiertas muchas posibilidades para el trabajo en el aula que materiales como éste pretenden fomentar.

Y si bien es cierto que estos materiales para el estudio del Franquismo y la Represión inherente al mismo presentan una amplia base en la realidad histórica aragonesa, están contruidos con aspiración generalista que permite el uso de buena parte de ellos en cualquier territorio y realidad histórica. El diseño abierto que facilita el uso de los materiales de forma indiscriminada y la utilización en muchos casos de documentos y ejemplos de diferentes territorios busca esa utilidad general, más allá de realidades territoriales.

La proclamación de la República

Comienza esta propuesta didáctica sobre la represión franquista con una serie de materiales que contribuyen a la reflexión sobre la proclamación de la Segunda República Española y su significado histórico. Nos ha parecido necesario por la reiterada persistencia de las fuentes franquistas en el desprestigio y la estigmatización del régimen republicano, lo cual puede verse a lo largo de los diferentes capítulos sobre las formas que adquiere la represión, su justificación y sus resultados. Es necesaria una pequeña explicación, a modo de introducción, de las causas, los procesos y la sucesión de acontecimientos que devinieron en la instauración de la II República en nuestro país.

Las actividades combinan material periodístico de la época, bibliografía, mapas, gráficos, fotografías e incluso la reproducción de algunos cromos de época. En todos los casos, se

proponen una serie de cuestiones que incitan al alumnado a la reflexión, e invitan a realizar pequeñas actividades de investigación que completen el panorama reflejado en los materiales. En todos los compendios de actividades y preguntas se abre la posibilidad de escoger para el profesor o profesora la posibilidad de escoger entre diferentes cuestiones según el nivel de los cursos o su enfoque en las clases.

El Golpe de Estado del 18 de Julio de 1936 y sus consecuencias

El apartado se abre con un texto historiográfico recogido en el blog de un periódico, para facilitar el análisis del alumnado sobre las causas del golpe de estado y valorar el tema de la equidistancia. Se plantea la reflexión sobre algunas de las instrucciones reservadas de Mola a través de una serie de cuestiones que ayudan al análisis de las mismas.

Se analiza cómo el golpe de estado acaba en una guerra civil y se estudian las raíces de la confrontación armada a través de textos de Gonzalo de Aguilera, responsable de prensa de Franco y de Mola, recogidas por periodistas extranjeros.

Materiales gráficos y digitales nos acompañarán en las consideraciones sobre los sucesos en el cementerio de una ciudad que queda en manos de los facciosos y la evolución de la memoria en el cementerio de Zaragoza.

A través del caso de Ramón Segura, presidente de la diputación de Teruel se propone una reflexión sobre las personas desaparecidas de esos días y su posible destino. El carácter indiscriminado de la represión se pone de relieve a través del destino de hombres y mujeres de la ciudad de Huesca.

Abrimos aquí un apartado con abundante material gráfico sobre las relaciones de los sublevados con el nazismo y con el fascismo italiano, incluso con el colaboracionismo de Petain. Se trata de establecer vínculos entre estos regímenes y los facciosos españoles, muy pronto bajo la dirección política y militar del General Franco. La intención es que el alumnado establezca las relaciones entre estos regímenes, tan bien definidos en la Historiografía europea y el régimen franquista, contemplado todavía con tibieza, condescendencia e incluso admiración, en muchos ámbitos de la sociedad española.

Las fosas comunes y las cárceles

Este capítulo está dedicado a las fosas comunes halladas a lo largo de toda nuestra geografía, con el objetivo de sensibilizar al alumnado con respecto a ellas. El capítulo se abre con un texto sobre el Barranco de la Bartolina, uno de los mayores y más activos “cementeros” de la comarca de Calatayud, Zaragoza, en el que la disposición del terreno y el comportamiento de los verdugos hacen casi imposible recuperar los restos en una fosa común arrasada en los años 90. A las actividades propuestas al alumnado, se suma un enlace con el mapa de fosas de la Guerra Civil y el franquismo en Aragón (más de 1.000), referenciadas por el SIPCA (Sistema de Información del Patrimonio Cultural de Aragón) y recogidas por el programa “Amarga Memoria” del Gobierno de Aragón.

La siguiente actividad se propone en torno al Mapa de fosas de la Guerra Civil y el Franquismo elaborado por el Gobierno de España conforme a lo previsto en la Ley de la Memoria Histórica; una relación incompleta de más de 2.500 fosas comunes que contienen los restos de al menos 130.000 personas. Un mapa que se va ampliando año a año mediante diferentes proyectos de recuperación de la memoria. Esta actividad propone familiarizar al alumnado con estos recursos y con la magnitud del genocidio perpetrado durante la Guerra y la Dictadura del general Franco.

En el texto, de una familiar de las personas arrojadas a la fosa común de Ágreda (Soria), se invita a la reflexión sobre estos acontecimientos, al tiempo que se plantea el uso del buscador de fosas, el mapa de fosas y la relación de víctimas conocidas hasta el momento. Este apartado se completa con imágenes de diferentes fosas en Ágreda, en Valladolid, en Zaragoza y en Cantabria.

Otra de las actividades se propone en torno a los Pozos de Caudé, en las cercanías de Teruel, una fosa común en torno a un pozo con restos de más de 1.000 personas. En la idea de sensibilizar al alumnado, se relata el testimonio del labrador de Caudé, quien, tras los acontecimientos, pudo dar cuenta del número de personas arrojadas a la fosa contando los disparos durante la noche. Y se recogen los datos e imágenes de una mujer, Victoria Báguena, asesinada junto con su padre y su hermano. Sobre todos estos sucesos se plantean preguntas al alumnado que conducen a la reflexión sobre los acontecimientos.

Con el fin de conocer el marco jurídico de la Dictadura se propone el comentario y análisis de la Ley de Responsabilidades Políticas, uno de los fundamentos de la represión durante la Dictadura Franquista. 270.000 personas fueron encarceladas y en torno a 50.000 fusiladas como consecuencia de esta ley. Al menos 4.000 murieron de hambre y frío en las prisiones, entre ellas el poeta Miguel Hernández, según los datos recopilados por Francisco Espinosa, Francisco Moreno, Julián Casanova y Conxita Mir.¹⁵². Estos datos y las consiguientes preguntas sobre la estructura de la ley y sus consecuencias, que constituyen un comentario de texto dirigido, nos dan pie a hacer referencia a los casos de Miguel Hernández y de Marcos Ana.

Con respecto a la violencia tras la Guerra Civil, se plantea el caso de la Masacre de Monroyo (Teruel), ocho personas asesinadas en el Mas de la Serra en 1947. Se incluyen preguntas sobre las circunstancias de su detención y su desaparición posterior basadas en las memorias de la hija de una de las mujeres asesinadas. Las ejecuciones extrajudiciales y la represión del maquis son temas en los que profundiza este apartado.

Las cárceles

Las cárceles forman parte del sistema que contribuyó a institucionalizar la violencia. Puesto que el sistema penal aceptaba la delación, contribuyó eficazmente a mantener a la población sometida a continua vigilancia, asentó el miedo y contribuyó al mantenimiento del Franquismo durante varias décadas.

El capítulo comienza con una serie de imágenes y textos sobre la cárcel de Torrero de Zaragoza, que llegó a recluir a 4740 presos y presas. En los cuestionarios dirigidos al alumnado se repiten intencionadamente algunas preguntas que se desea figuren en su análisis. El tiempo transcurrido desde la guerra civil, por ejemplo. Se quiere hacer incidencia con ello en el componente represivo del régimen en todas y cada una de sus etapas y la continuidad de algunas de las medidas en el tiempo. A partir de los años 60 comienzan a entrar en la cárcel personas cuyos delitos ya no están relacionados directamente con la guerra civil, pero que sufren largas condenas. La boda en la Cárcel de Torrero entre Manolo y Esperanza, celebrada en 1969, supone un acontecimiento sugestivo para el análisis del alumnado y puede servir para hacer más cercanas y tangibles a aquellas personas que sufrieron la represión y desarrollaron sus vidas y actividades políticas en ella. El enlace con la página de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica de Aragón y su buscador “Con Nombre & Apellidos” nos acerca a personas

¹⁵² Francisco ESPINOSA, Francisco MORENO, Julián CASANOVA y Conxita MIR, (eds.): *Morir, Matar, Sobrevivir: La violencia en la Dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica, 2004.

desaparecidas y represaliadas, permitiéndonos búsquedas de personas que puedan tener alguna relación con el alumnado.

Las cárceles femeninas son también objeto de reflexión a través de textos, imágenes y un cuestionario sobre la cárcel de Predicadores (Zaragoza), basados en los estudios de Rosa María Aragües¹⁵³ Y asimismo, las actividades en la cárcel de Ventas, a través de imágenes, canciones de las presas y diversos documentos recogidos en la Fondo Documental de la Web de la cárcel de Ventas cuya dirección se pone a disposición del alumnado, comentando alguno de los documentos.

Los Campos de Concentración

Entre 1936 y 1947 hay datados en España en torno a 300 campos de concentración. Carlos Hernández calcula que pasaron por ellos entre setecientas mil y un millón de personas, es decir, uno de cada veinte habitantes de este país.¹⁵⁴ Y sin embargo, esta realidad ha desaparecido de la memoria ciudadana, casi en la misma manera que han desaparecido los nombres y en muchos casos las ubicaciones de estos campos. Labor necesaria pues colocarlos en nuestra historia. Y en nuestras aulas.

Trabajamos sobre mapas elaborados por instituciones del propio régimen y con materiales gráficos, las propuestas giran en torno a las razones por las cuales esta realidad no forma parte de nuestra memoria histórica. Se hace referencia al carácter de trabajo forzoso que hacen las personas recluidas como consecuencia del sistema de redención de penas por el trabajo y a la presencia de menores en los campos. Se recuerda el campo de trabajo más conocido, el que asume la construcción del Valle de los Caídos, y se plantea el tema de la represión vinculado a la reeducación y la humillación de quienes sufrieron la derrota.

Las Depuraciones

La figura de María Moliner nos permite introducir el tema de las depuraciones. La definición del término en su Diccionario de uso del español y su descenso de dieciocho puestos en el escalafón funcional por colaborar con las Misiones Pedagógicas nos da idea de las represalias del régimen franquista contra quien tuviera implicación en cualquier actividad vinculada con la República. Hay mucha insistencia en que el alumnado se fije en las fechas en las que se van promulgando las diferentes normas, relacionándolas con las intenciones de los sublevados de extirpar desde el principio cualquier referente de los principios republicanos. Como ejemplo también la depuración en el funcionariado de correos.

Pero donde esta depuración llega a adquirir mayor virulencia es en el caso de los miembros del magisterio, en cualquier nivel educativo. El caso del maestro de Briviesca, Antonio Beniges, nos sirve para reflexionar sobre la brutal purga que sufrieron los maestros durante la Guerra Civil y el Franquismo: acusado oficialmente de rojo, indigno, antisocial, inmoral, vicioso, comunista, anarcosindicalista..., de no ir a misa, de oír música con su gramófono, en ocasiones, y bailar con los niños y niñas en lugar de dar clase; fue salvajemente torturado y asesinado en Burgos al comienzo de la guerra. Sus restos fueron arrojados a la fosa de Pedraja, de donde han sido exhumados recientemente.

¹⁵³ Rosa María ARAGÜES: *La cárcel de mujeres. Predicadores: legislación y represión (1939-1955)*, Tesis doctoral, UNED, 2016.

¹⁵⁴ Carlos HERNÁNDEZ: *Los campos de concentración de Franco*. Barcelona, Ediciones B, 2019

El ejemplo de José Sarasa, maestro de Alfocea, fusilado en agosto del 1936 por, entre otras cosas, permitir que los niños y niñas le tuteasen y suspendido de empleo y sueldo dos años después, es otro hecho sobre el que se invita a reflexionar al alumnado y a sacar las consecuencias debidas. Sobre todos ellos hay cuestionarios dirigidos a los estudiantes, así como sobre la depuración en la universidad

El caso de Hajar (Teruel) pone el foco sobre la represión económica. Allí los “rojos” pagaron con sus medios de trabajo y aun con sus enseres (máquinas de coser, colchones...) su previsible desafección al nuevo régimen. Mientras, los alguaciles vigilaban la asistencia a misa. La carta de un niño a Franco, en nombre de su madre que no sabe escribir, para detener un embargo de bienes, incita a la reflexión y a las conclusiones y a una nueva consideración de la memoria de estos momentos históricos. Está recogida en el SIPCA, Sistema de Información del Patrimonio Cultural Aragonés, que tiene una sección dedicada a la memoria democrática.

La Mujer en la Dictadura

La tortura y asesinato de las mujeres en el conflicto bélico tiene varios análisis: La violencia sobre toda persona tibia a las ideas que inspiran el golpe de estado, el uso de la mujer como un recurso más de dominación y ejercicio de poder y la oposición frontal a que la mujer asuma nuevos papeles en la sociedad, forzándola a volver al rol de sumisión que le estaba reservado en la sociedad más conservadora. Control social, castigos y degradación pública. Es así desde los inicios de la guerra, planteándose aquí el caso de María Domínguez, primera alcaldesa democrática de España nombrada en Gallur (Zaragoza) y que fue asesinada en septiembre de 1936. Se analizan también el caso de las mujeres rapadas como ejemplo de humillación y represión, a través de imágenes y textos de los que se propone comentario.

A través de textos históricos e historiográficos y de imágenes se propone el análisis del papel de la mujer en la España franquista. Los principios de la Sección Femenina, expresados por Pilar Primo de Rivera sirven para profundizar en el comentario. Además, se pone de manifiesto la diferencia entre las jerarcas del régimen, solteras y con papel importante en el espacio público y el papel reservado al común de las mujeres en la sociedad franquista.

Una serie de referencias publicitarias de los años 50 explicita el lugar reservado a las mujeres: tener hijos para la patria, cuidar de la casa y de la familia.

El Exilio

Según cálculos recogidos por el historiador Javier Rubio, un total de 684.000 personas salieron de España como consecuencia de la Guerra Civil.¹⁵⁵ La integración no fue sencilla y muchas de ellas se vieron abocadas a una nueva guerra. Proponemos a los alumnos y alumnas una serie de cuestiones para guiarles a través de textos e imágenes sobre la emigración en Europa. Así mismo, se propone la visualización de varios videos sobre la presencia española en los campos de concentración nazis y también, sobre su papel en la guerra contra el nazismo en Europa.

El exilio de niños y niñas nos sirve también para profundizar sobre el ACNUR y su papel en los conflictos del mundo actual.

Se busca también poner en relieve el éxodo de intelectuales que siguieron desarrollando su obra lejos de su país natal. Para ello se propone la búsqueda de datos y referencias en diccionarios y páginas web y un ejercicio consistente en relacionar nombres, actividades y fotografías. El

¹⁵⁵ Javier Rubio: *La Emigración de la Guerra Civil Española (3 Vols)*, Madrid, Editorial San Martín, 1977

objetivo, vincular a referentes intelectuales de nuestro país, estudiados y admirados en nuestra cultura, con el exilio republicano tras la guerra civil.

El trabajo se completa con una amplia bibliografía que permite profundizar sobre los temas contemplados en la unidad.

“Golpe a golpe. Queda la palabra”. Del archivo al aula

Irene Díaz Martínez

Resumen

El encabezado que da título a este texto inspiró tanto un documental como un proyecto didáctico elaborados por el Archivo de Fuentes Orales para la Historia Social de Asturias (AFOHSA)¹⁵⁶. Fueron concebidos para públicos diferentes (ciudadanía el primero y alumnado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato el segundo). Ambas iniciativas, no obstante, descansaban principal, pero no exclusivamente, en el uso de testimonios orales depositados en el AFOHSA, especialmente en la sistemática consulta de una de las Series que lo integran, la denominada “Voces del pasado. Testimonios Orales de represión y violencia política en Asturias”. Naturalmente, el valor y potencialidad tanto cualitativa como cuantitativa de estos testimonios orales trasciende el ámbito de la divulgación y de la enseñanza media, siendo una colección oral que ha sustentado investigaciones y estudios orientados a un público más especializado del mismo modo que ha servido como referencia en iniciativas que el movimiento memorialista ha venido realizando para documentar la ubicación de fosas comunes.

En lo que sigue expondré el origen y trayectoria del AFOHSA así como su potencial como centro de documentación oral especializado en aras de responder a la creciente demanda social en temas de memoria democrática. Lo haré centrándome específicamente en el análisis de la Serie “Voces del Pasado...” para abordar a continuación las acciones que en los ámbitos de investigación, difusión y educación ha venido realizando el Archivo y que tiene en el documental “La fuerza de la palabra” y en el proyecto didáctico “Golpe a golpe. Queda la palabra” sus exponentes más acabados, al menos en lo referido a la necesaria urgencia de construir y trasladar a la sociedad valores de ciudadanía democrática.

¹⁵⁶ La fuerza de la palabra. Un documental sobre la tortura en Asturias. Mediometrage documental dirigido por Alex Zapico y realizado por AFOHSA en 2017 con financiación del Ayuntamiento de Gijón/Xixón. Golpe a golpe. Queda la palabra. Proyecto didáctico realizado por Cristina Antuña e Irene Díaz en 2017.

El proceso de creación de un archivo de historia oral: El Archivo de Fuentes Orales para la Historia Social de Asturias.

Aunque en la actualidad, el AFOHSA es un centro de creación, investigación y documentación oral adscrito a la Universidad de Oviedo, en sus inicios fue concebido como un proyecto de investigación que cubriera el vacío existente en Asturias en lo referido a la recogida, uso, conservación y difusión de testimonios orales¹⁵⁷. El origen del Archivo como un proyecto de investigación y, a ese respecto, la creación ex profeso del mismo, refieren un origen un tanto atípico, máxime si tenemos en cuenta el proceso de constitución de un archivo “convencional”, aunque en todo caso revelador de la especificidad de la fuente oral desde que esta es “creada” hasta que es puesta a disposición de los y las interesadas. En la práctica, el eje central de la intervención oral se halla siempre en la construcción de las fuentes a partir de un complejo proceso de interacción entre el entrevistador y el informante y por ello ha de prestarse especial atención a los métodos usados y a la conservación del material recogido, que conforma en sí mismo un aparato documental particular con requerimientos propios. No es, sin embargo, el objetivo de estas líneas abordar estos aspectos, tratados en extenso por especialistas en la metodología oral, sino poner de relieve el hecho de que, desde sus inicios como proyecto de investigación, la concepción fue la de abordar la creación, conservación, difusión y puesta en valor de las fuentes orales desde una óptica globalizadora y como un todo. Así, el propio contexto de producción de la fuente oral y el tratamiento archivístico de la misma se optimizan y agilizan cuando todo el proceso es *gestionado* por una única entidad¹⁵⁸. Una propuesta de trabajo integral articulada en primer lugar en torno a la investigación, seguidamente, la catalogación y conservación de los fondos orales y, finalmente, su difusión.

Respecto a la primera de las dimensiones, tomando como referentes experiencias ya maduras llevadas a cabo en otros lugares del país, inicialmente se procedió a la consecución de un fondo oral propio (la serie *Historias de Vida*) de carácter omnicompreensivo, susceptible de ser utilizado en investigaciones ligadas a la Historia, la Sociología, la Lingüística, la Antropología, la Literatura, etc. A través del diseño y ejecución de cuestionarios para profundizar en el conocimiento histórico y prestando especial atención a la metodología mediante la organización de seminarios especializados en historia oral y archivística¹⁵⁹, se partió de la consideración de los testimonios

¹⁵⁷ En Asturias, únicamente la Fundación José Barreiro había acometido un programa de recogida y preservación de fuentes orales. El planteamiento de ese programa en FUNDACIÓN JOSÉ BARREIRO: “La oposición al franquismo en Asturias”, en *Historia y Fuente Oral*, nº 1, Barcelona, 1989, pp. 177-181. Los resultados en Begoña SERRANO ORTEGA: “La represión franquista en Asturias a través de las fuentes orales”, en *III Jornadas “Historia y Fuentes Orales”. Memoria y Sociedad en la España Contemporánea*. Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa, 1992, pp. 239-249.

¹⁵⁸ La problemática que encierra la integración de fuentes orales en Archivos en Luz Adriana OSPINA RAIGOSA: “Descripción archivística de documentos orales”, en *Revista Códice*, vol. 3, nº 2:83-98. Julio-Diciembre de 2007. Dora SCHWARZSTEIN: “El lugar de las fuentes orales en los archivos: una cuestión en debate” en *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, Año XII, nº 22-23, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, 2002, pp. 11-22. Lluís ÚBEDA QUERALT: “Archivos y fuentes en la Historia Oral en España”, en Santiago Leoné y Fernando Mendiola (Coords.), *Voces e Imágenes en la Historia. Fuentes Orales y Visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2008, pp. 109-131.

¹⁵⁹ A este respecto cabe mencionar la organización de los Seminarios *Fuente oral y represión; Archivos de Fuentes Orales: creación, conservación, investigación y divulgación y Taller de Investigación Social. La producción de Fuentes Orales*. Ver www.uniovi.es/AFOHSA/

orales como representaciones individuales y cualitativas de experiencias colectivas y, para ello, la premisa fundamental era la de crear una imagen con rostro humano de las acciones y reacciones de la gente ante los procesos de transformación social y económica vividos en Asturias.

Del mismo modo, se tomaron en cuenta, las especificidades asturianas en el contexto español y se adaptó a un enfoque que, sin descuidar el marco general regional, nacional e internacional, fuese eminentemente local. Al circunscribir el contexto a *lo local* se articuló una vía para ratificar, cuestionar o redefinir teorías generales. Este método de trabajo buscaba encontrar en los testimonios, perseverando en la escala y ópticas microhistóricas, la relevancia de los acontecimientos particulares y las visiones de las personas sin perder de vista la perspectiva de los sucesos históricos de más amplio alcance.¹⁶⁰ Al centrar el objetivo de forma tan *micro*, fue posible indagar en las costumbres, la vida cotidiana, las redes sociales tejidas en torno a la militancia política o sindical y el trabajo o, cómo no podía ser menos, las relaciones de poder y las jerarquías locales. Naturalmente, emergieron, como veremos en detalle más adelante, vivencias y experiencias marcadas por episodios traumáticos como, en el caso asturiano, la revolución del 34, la guerra civil y la represión franquista.

En segundo término la conservación, con la instalación, catalogación y apertura del Archivo al público que, de un lado superase las limitaciones propias de la creación de fuentes orales al servicio de una determinada investigación y, por otro, aglutinase en un único espacio fuentes orales creadas *ad hoc*, pero también colecciones privadas fruto de iniciativas individuales de investigadores o proyectos colectivos de universidades. Aunque en sus más de dos décadas de trayectoria el Archivo custodia colecciones particulares y mantiene al mismo tiempo una sección denominada *Disertaciones*, formada por grabaciones de las actividades organizadas por el Archivo o en las que éste ha participado desde el año 2000, me centraré específicamente en la Sección de *Entrevistas*.

El grueso de los fondos y realmente el “alma” y la razón de ser del Archivo proviene de la sección *Entrevistas*, estructurada a su vez en Series: *Historias de Vida; Culturas del Trabajo en Asturias, Abogacía antifranquista; Huelgas de 1962; Juanín. Llabraor de llibertaes; Voces del Pasado. Testimonios Orales de represión y violencia política en Asturias; Movimiento obrero en Asturias; Migraciones y Memorias culturales de la industria*¹⁶¹. Aunque cada una de las Series tiene sus propias especificidades, los testimonios orales giran principalmente en torno a la vida cotidiana, el trabajo, el género, el medio rural, urbano, minero o industrial, los cambios sociales, la militancia sociopolítica, las vivencias de guerra y posguerra, la represión y violencia política, la desindustrialización, el patrimonio industrial o la creación cultural. El Archivo custodia un

¹⁶⁰ Tomando como guía los cuestionarios, optamos por plantear las entrevistas de manera abierta, siguiendo para ello el modelo de entrevista semi-estructurada. Dean HAMMER y Aaron WILDAUSKY: “La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa”, en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, nº 4, 1990, Barcelona, pp. 23-68. Por lo que respecta a qué método seguimos para tomar contacto con los entrevistados, estamos de acuerdo en que “...la experiencia de campo nos indica que la comunidad se encarga de indicarnos a sus narradores oficiales y que resultan potencialmente entrevistables los individuos pertenecientes a las élites como los anónimos protagonistas de una anodina historia de vida...”. Xoan Xosé JARDON PEDRAS, María José LÓPEZ ÁLVAREZ, y Raúl SOUTELO VÁZQUEZ: “¡Eu tamén son vella e recuerdo! La fuente oral en la recuperación del pasado”, en *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V, Historia Contemporánea t. 11. 1998, pp.343-364. A partir de ahí, y siguiendo el método de “la bola de nieve”, un entrevistado/a llevó a otro y éste a un vecino/a o conocido/a.

¹⁶¹ La relación de fondos, así como las actividades que organiza o en las que participa y colabora el Archivo están accesibles a través de la web: www.unioviado.es/AFOHSA/. Para facilitar el acceso a los contenidos de AFOHSA se han editado, y además están disponibles en la web del Archivo, el *Inventario de Fondos del Archivo* (Irene DÍAZ MARTÍNEZ, Paloma GARCÍA MUÑOZ. Asturias: Trea, 2013) y el *Catálogo de la Serie Historias de Vida* (Irene DÍAZ MARTÍNEZ, Paloma GARCÍA MUÑOZ. Asturias, Trea, 2013).

total cercano a las 2.000 horas de grabaciones, accesibles principalmente en audio, aunque con una creciente presencia del formato audiovisual.

Cada uno de los testimonios orales se acompaña de una ficha catalográfica en la que consta la referencia topográfica, el título de la unidad de descripción, la fechas extremas de realización de la entrevista, el soporte y extensión de la unidad documental, el productor o productores de la misma, la descripción de su alcance y contenido, así como de los materiales e informes que la acompañan (aunque el Archivo no está en condiciones de recoger materiales gráficos, en ocasiones es posible contar con fotografías). En ese sentido, el tratamiento archivístico está inextricablemente ligado al tratamiento documental, toda vez que las entrevistas de historia oral se depositan en el Archivo acompañadas de la ficha de autorización de consulta, reproducción y difusión y de informes con minutados¹⁶². Por tratamiento documental entendemos la realización de informes técnicos con minutados que profundizan y desarrollan minuciosamente el contenido y que serán volcados de forma más sintética mediante lenguaje controlado para conformar el alcance y contenido que visionará el usuario/a.

Así, siguiendo el modelo *tipo* que utiliza el Archivo se consignan, amén de los datos básicos (nombre y apellidos del testimoniante, fecha y lugar de realización, duración y nombre del entrevistador/a), los aspectos técnicos (medios y formato utilizados, calidad, incidencias, lenguas utilizadas¹⁶³, etc.), y los contenidos (breve sinopsis biográfica del entrevistado/a, minutado de la información, referencias bibliográficas y/o de otros archivos consultados o de interés para el contexto de la entrevista; así como una valoración de la misma con indicación de su principal interés para la investigación, pero también sus deficiencias y logros en cuanto a metodología oral¹⁶⁴). A partir de esta labor previa se realiza la tarea de indización con la elaboración de descriptores (onomásticos, temáticos, topográficos y cronológicos) e identificadores siguiendo para ello el *Tesaurus de Historia Contemporánea de España* del CSIC. Para los usuarios/as es el área de Contenido y Estructura el que resulta de especial utilidad. En el mismo se desarrolla el alcance y contenido de cada testimonio, articulado en torno a las distintas sesiones en que se haya estructurado la entrevista.

Finalmente, junto a la vertiente de creación, depósito y custodia de los fondos orales, el Archivo cuenta entre sus fines la investigación y la transferencia de resultados a la sociedad. Esta vertiente se ha plasmado en la participación en proyectos de I+D+i, publicaciones y artículos científicos, la organización y asistencia a congresos y conferencias; así como las actividades de divulgación y la colaboración en iniciativas impulsadas por asociaciones e instituciones culturales y ciudadanas asturianas. Esta última vertiente se centra primordialmente en la elaboración propia o la participación conjunta en audiovisuales, documentales y exposiciones y

¹⁶² Lluís ÚBEDA: “Aproximación a la problemática legal de las fuentes orales”, en Antonio González Quintana: *Políticas archivísticas para la defensa de los derechos humanos*, A Coruña: Fundación 10 de Marzo, 2009, pp. 127-132.

¹⁶³ Debemos mencionar que a menudo los entrevistados/as entremezclan castellano, asturiano, *fala* (variante del occidente asturiano) y *amestao* (una mezcla de castellano y asturiano).

¹⁶⁴ El Consejo Internacional de Archivos sobre Historia Oral aconseja la elaboración de transcripciones, no obstante como se señala en la obra de Pilar DÍAZ SÁNCHEZ y José María GAGO: “La Construcción de las Fuentes Orales para el estudio de la represión franquista”, en *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 6, 2006: “muchos historiadores orales han decidido primar el carácter performativo de la entrevista, ya que su significado no procede sólo de las palabras pronunciadas, sino también del modo en que se pronuncian. Ahí radica buena parte de la necesidad de trabajar más frecuentemente con la fuente primaria”. Desde el Archivo apostamos por la elaboración de minutados y una adecuada equipación técnica que permita la escucha directa de la fuente, que puede ayudar al investigador/a a captar más matices.

la impartición de charlas divulgativas en centros educativos, municipales, de asociaciones e instituciones culturales tanto asturianas como a nivel estatal¹⁶⁵.

La Serie Voces del Pasado. Testimonios orales de represión y violencia política en Asturias. De proyecto de investigación a referencia en el estudio, análisis y conocimiento de la represión franquista asturiana.

Si en el origen de AFOHSA como proyecto de investigación se encontraba el interés por la memoria oral y su preservación de acuerdo a criterios archivísticos, similar propósito albergó la que en la actualidad es una de las series más demandadas para consulta, la denominada “Voces del pasado. Testimonios orales de represión y violencia política en Asturias”. Un excepcional fondo oral revelador de la necesidad de contemplar la labor de pesquisa y recuperación de la memoria más allá de una investigación específica planteada con una finalidad concreta.

En el caso que nos ocupa, se trataba de responder desde la Academia a una demanda social que venían realizando distintas asociaciones para la recuperación de la memoria democrática y la visibilización y reconocimiento a las víctimas de la represión perpetrada tras la victoria franquista en la contienda civil. Así fue como en el año 2004, desde el Gobierno de Asturias se encomendó al departamento de Historia de la Universidad de Oviedo la realización de una investigación destinada a localizar y documentar las víctimas de la represión. De manera previa, y compartiendo con Mercedes Vilanova la premisa de que “antes de crear la fuente oral debemos necesariamente recorrer un camino previo similar al del trabajo del historiador clásico (...) que implica un esfuerzo doble: buscar y analizar las fuentes escritas y, sólo después, crear y analizar las fuentes orales”¹⁶⁶, se inició un trabajo de actualización bibliográfica y vaciado de fuentes documentales primarias inexploradas hasta entonces como son los Registros Civiles o de las depositadas en el conocido como Valle de los Caídos y consultados los fondos de los archivos que contaban con documentación de potencial interés para estructurar el almacén de una base de datos con las víctimas y las referencias de todas las fuentes consultadas.

La constatación de los vacíos y carencias detectadas, máxime cuando se trataba de ubicar las fosas y enterramientos individuales de víctimas de la guerra, alentó tempranamente la recogida de testimonios orales. Se siguió para ello una rigurosa metodología que conformó el inicial corpus de fuentes orales que se añadió al resto de fuentes ya sistematizadas en la referida base de datos de las víctimas de la guerra. En gran medida, las entrevistas que componen la serie “Voces del Pasado...”, han servido de apoyo documental para conocer los *nombres y los lugares* de víctimas de la guerra civil y de la violencia política en Asturias. *Nombres y lugares* – refiriéndonos con este último calificativo a la localización de fosas comunes- que, por el propio contexto del régimen franquista no dejaron rastro documental o bien éste era confuso, erróneo, o parcial¹⁶⁷.

Desde el inicio fue premisa irrenunciable que los testimonios fueran recogidos de acuerdo a criterios que permitieran su uso más allá de la investigación para la que fueron concebidos y, del

¹⁶⁵ Algunas de las entrevistas custodiadas en el Archivo han sido requeridas para la organización de homenajes, actos públicos conmemorativos o charlas divulgativas, pero también como inspiración para obras literarias o espectáculos artísticos. Es el caso por ejemplo de la escritora asturiana Pilar Sánchez Vicente o el polifacético artista Rodrigo Cuevas.

¹⁶⁶ Prólogo de Mercedes Vilanova a Paul THOMPSON: *La Voz del Pasado. Historia Oral*. Valencia: Alfons el Magnánim, 1988, pp. 10.

¹⁶⁷ Carmen GARCÍA (dir.) *Base de datos de personas desaparecidas como consecuencia de la guerra civil y la represión en Asturias*. Asturias: Gobierno del Principado de Asturias, 2010.

mismo modo, centralizados para su depósito en el AFOHSA¹⁶⁸. Así, entre los años 2005 y 2010, durante la vigencia del proyecto, fueron recabados un centenar de testimonios. Sin embargo, y dado el interés y la urgencia de continuar recabando entrevistas sobre la violencia y la represión, a iniciativa del propio Archivo se mantuvo -y mantiene- abierta la realización de entrevistas centradas en el periódico bélico y dictatorial.

El resultado es, en el momento de redactar estas líneas, un valioso fondo oral temático formado por 217 entrevistas que computan unas 600 horas de grabaciones. Del total de entrevistas que componen la serie, 76 fueron realizadas a mujeres y al menos fueron recogidos dos testimonios en la mayor parte de los 78 concejos de Asturias, aunque en algunos casos se cuenta con más de una decena de entrevistas por municipio. Por edades, el 40% de las mujeres y hombres entrevistados contaban más de 18 años en el año 1936.

A este indudable peso cuantitativo ha de sumarse un incuantificable valor cualitativo, ya que cada testimonio recabado, cada dato aportado, cada fosa ubicada, iba acompañada de vivencias, recuerdos...o silencios. Pequeños detalles que, citando a Philippe Joutard daban coherencia, y añadiríamos, radical humanidad, a los relatos¹⁶⁹. En ese sentido, además de una aportación al estudio empírico de hechos concretos, estos testimonios abren un interesante abanico de perspectivas a través de las cuales analizar desde otros parámetros el trauma de la guerra y de la represión. Si nos centramos en las propias historias relatadas, los/as investigadores/as o la ciudadanía se encontrará no sólo con los datos, sino con los significados. Esa es otra de las potencialidades de la serie “Voces del Pasado...”, lo subjetivo, la manera única y excepcional en que la gente recuerda, da sentido a sus vidas y transmite sus experiencias, máxime cuando éstas han estado marcadas por una guerra y una larga posguerra y en no pocos casos sin haber podido realizar el duelo.

La combinación de los datos empíricos, constatados y demostrables, y de lo subjetivo que subyace en cada uno de los testimonios convierte a la serie “Voces del Pasado...” en una fuente tan útil como compleja por los múltiples prismas que permite abarcar, pero que, parafraseando a Marinas y Santamarina: “instaura, de esta forma, la suspensión de la jerarquía establecida en las historias oficializadas, le pone carne, memoria y testimonio a lo colectivo, profana lo sagrado, al tiempo que sacraliza lo irreverente. Descubre, en definitiva, que el camino del rodeo subjetivo permite alcanzar no sólo el sentido de la historia, sino, sobre todo, el encuentro vivo con ella”¹⁷⁰.

Golpe a golpe. Queda la palabra. Del archivo al aula o la función social de una Historia con Memoria

Si bien se cuenta en Asturias con publicaciones, ya en forma de monografías o en artículos especializados que han utilizado en mayor o menor medida los testimonios orales adscritos a la serie “Voces del Pasado...” interesa destacar, con el ánimo de trasladar su versatilidad, utilidad y potencial cómo, al tiempo que se profundiza en el conocimiento del pasado reciente, también es posible un uso de índole más didáctico y divulgativo a partir de los mismos testimonios que

¹⁶⁸ Jean Pierre WALLOT: “Archivística e historia oral”, en *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, nº 11, 1995. Como bien dice: “la crítica de los resultados no puede hacerse plenamente hasta que las fuentes que lo han alimentado no se pongan a disposición de otros investigadores...”. En la misma línea William MOSS y Peter MAZIKANA: *Los archivos, la historia y la tradición orales: un estudio del RAMP*, París: UNESCO, 1986.

¹⁶⁹ Philippe JOUTARD: “Memoria e Historia: ¿cómo superar el conflicto?”, en *Historia Antropología y Fuentes Orales*, nº 38, 2007.

¹⁷⁰ José Miguel MARINAS y Cristina SANTAMARINA: *La Historia Oral. Métodos y experiencias*, Madrid: Debate, 1993, pp. 10.

sustentan las publicaciones científicas¹⁷¹. En buena medida ello responde al planteamiento y diseño de cuestionarios que fueron trabajados con el equipo de entrevistadores/as y que dieron como resultado unas fuentes que por la emotividad de lo relatado, por la cercanía de los testimoniados o por la fuerza (y dureza) del contenido que estaban compartiendo, cumplían también la función de generar empatía y coadyuvar a que los propios relatores experimentaran lo que algunos especialistas han conceptualizado como “el valor terapéutico de la palabra”.

Por otra parte, el impacto de la violencia política, de las desapariciones, de la existencia de fosas comunes o, de manera no menos lesiva, del incuantificable daño psicológico causado por la imposibilidad de elaborar el duelo, revela la persistencia de un trauma cultural que necesita ser “conjurado” y “exorcizado” y demanda a y exige de la ciudadanía respuestas y reacciones acordes con la magnitud del trauma causado y su sostenimiento en el tiempo. Si desde la Academia, las investigaciones más solventes son unánimes a la hora de señalar el carácter sistémico, sistemático y estructural de la violencia política perpetrada durante el periodo dictatorial, la “batalla” y la controversia actual pública y política a menudo “envenena” o en todo caso distorsiona lo que, en opinión de quien firma este texto, debería ser el punto de partida para repensar el pasado traumático asturiano, pero indudablemente también español¹⁷².

Igualmente, proveniente del campo de estudios sobre las violencias del siglo XX, el concepto de trauma cultural ahondaría en la búsqueda de significados. Siguiendo a Alexander Ring, el trauma cultural sería una respuesta discursiva a una quiebra en el tejido social producida cuando las bases de una identidad colectiva se ven sacudidas por cambios profundos. El discurso resultante podría analizarse como una lucha por los significados, en la que los actores individuales y colectivos intentan definir una situación y buscar un sentido a la misma. Un aspecto central del trauma cultural es el intento colectivo de identificar las causas del sufrimiento, la (s) culpa (s) y las soluciones, e implica trabajar sobre prácticas discursivas, memoria e identidad colectiva en una lucha para definir qué es vivido como traumático¹⁷³. Con estos mimbres teórico-prácticos, aunque sin perder la perspectiva de los destinatarios, desde AFOHSA se promovió la realización de un documental y de un proyecto didáctico sobre la tortura en Asturias.

El proyecto didáctico *Golpe a Golpe. Queda la palabra*, fue concebido para que mediante la utilización de herramientas específicas de trabajo: testimonios orales, cine, música y cómic y bajo la metodología de aprendizaje por proyectos, el alumnado ahondara en las dimensiones, física y psíquica, de la tortura en el contexto de la dictadura y al mismo tiempo motivara la reflexión sobre circunstancias semejantes de violaciones de DDHH que estuvieran teniendo lugar en otros lugares del mundo. Igualmente fue concebido como una herramienta para el debate acerca de los victimarios y del papel de los testigos. Así, buscaba sensibilizar acerca de las violaciones de Derechos Humanos que han tenido y tienen lugar en la actualidad en distintas partes del mundo.

¹⁷¹ Entre las publicaciones que han utilizado con especial énfasis los testimonios orales de AFOHSA, pueden citarse las siguientes: Mónica GARCÍA FERNÁNDEZ: *Silenciadas, pero no olvidadas. Mujeres y represión franquista en Asturias*. Asturias: Federación Asturiana Memoria y República, 2021. Irene DÍAZ y Concepción PAREDES (Coords.): *Desde la cárcel. Memorias de los presos/as del franquismo en Asturias*. Asturias: Ayto. de Oviedo, 2018. Ramón GARCÍA PIÑEIRO: *Luchadores del ocaso. Represión, guerrilla y violencia política en la Asturias de posguerra (1937-1952)*. Asturias: KRK, 2015. VV.AA.: *De la posguerra al presente. Testimonios orales del movimiento obrero*. Asturias: Laria/Universidad de Oviedo, 2014. Irene DÍAZ y Eduardo GARCÍA ABAD: *Los Xugos pa xuncir, les fleches pa pinchar. Guerra y represión en Asturias*. Guadalajara: Silente, 2013. Amaia CAUNEDO; Irene DÍAZ y Pedro ALONSO: *Asturias 70 años, 70 voces. Testimonios y Memorias de una guerra*. Oviedo: Laria, 2007.

¹⁷² Julio ARÓSTEGUI (Coord.): *Franco, la represión como sistema*. Barcelona: Flor del Viento, 2012.

¹⁷³ Jeffrey ALEXANDER, “Trauma cultural e identidad colectiva”, en Francisco Ortega (Ed.): *Trauma, cultura e historia: reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011, pp. 125.164.

Esta interconexión entre el pasado y presente, entre países alejados pero que han sufrido la vulneración de los derechos básicos además de reafirmar la función social de la enseñanza de la Historia permite trabajar con aspectos como la empatía con el débil, con el perseguido por razones de ideología, tendencia sexual o género pero también valorizar principios de ciudadanía y democracia a menudo socavados.

Por su parte, el documental *La fuerza de la palabra*, enfocado a un público más generalista, buscó explicitar la tortura en sus formas y trasladar como fue interiorizada y reflexionada en el tiempo por quienes la padecieron. Para que, aunque sea a título póstumo, podamos refutar cariñosamente a Adelina Antuña, una de las testimoniadas, y simbólicamente siquiera trasladarle que sí había que contarle. Porque ella, como no pocos de los que prestaron testimonio, aún en el año 2013, cuando fue entrevistada, dudaba de la utilidad que podría tener hablar y lo más lamentable, y revelador del contexto y de los déficits democráticos que la sociedad aun tiene pendiente resolver, consideraba que nadie iba a creerla.

Para concluir, *La fuerza la palabra. Un documental sobre la tortura en Asturias* así como el proyecto didáctico *Golpe a golpe. Queda la palabra* buscaban poner en valor y suscitar una reflexión sobre la profunda quiebra que había supuesto para miles de hombres y mujeres no sólo la conculcación de derechos inalienables, sino también el contexto sociopolítico que hizo posible, que consideró asumible y lo más desasosegante, aceptable, pagar ese peaje. Deliberadamente, además, se buscó con el juego de palabras de ambos títulos trasladar la fuerza que debe tener, que tiene que tener, la palabra.

Lecciones de nuestros abuelos

Luis Vivas Ramos

Resumen:

El libro explica cómo trabajamos en la escuela la Historia de España del siglo XX, desde la Guerra Civil a la Transición a la Democracia.

Yo cuento a mi alumnado de 4ESO algo que aconteció en mi familia de Zamora tras el golpe de estado del 36 y los animo a realizar un artículo individual a partir de una investigación que cada uno debe hacer dentro de su propia familia.

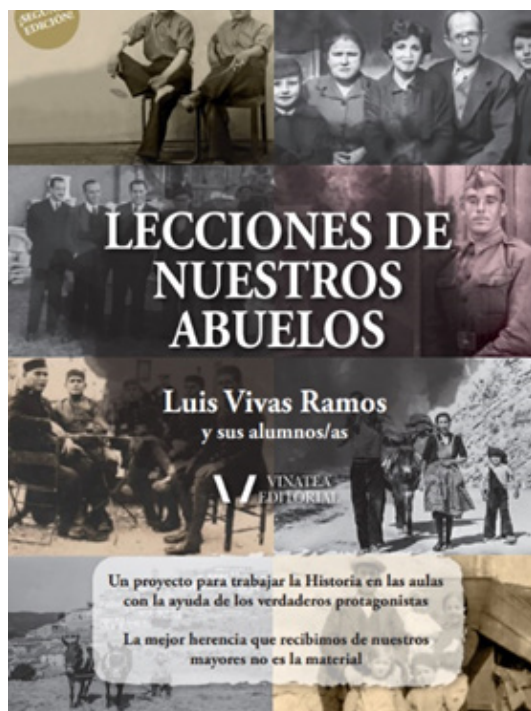
El libro es una recopilación de muchas de esas historias, con documentación oral y escrita, fotografías y documentos de las familias; y se completa con el resto de actividades que desarrollamos para trabajar los contenidos de esa época.

Es un libro que explica una metodología que trata de romper los muros del colegio, intentando convertir a los abuelos y abuelas en MAESTROS de sus nietos. Y también es un homenaje a esas generaciones que lucharon y sufrieron.

El alumnado ha elaborado también las ilustraciones que acompañan los artículos, así como los vídeos para la presentación y promoción del libro.

Y es un proyecto SOLIDARIO: Todos los posibles beneficios de la venta del libro son destinados a asociaciones que trabajan con los más necesitados de nuestra sociedad.

Palabras clave: educación, memoria, familias, intergeneracional, solidario.



Fotografía 1: Portada del libro “Lecciones de nuestros abuelos”

Necesidades detectadas.

Soy profesor de Geografía e Historia de ESO en el colegio Sagrado Corazón de Quart de Poblet. En 4º de ESO es donde vemos la Historia de España del siglo XX y, por lo tanto, República, Guerra, Franquismo y Transición.

Como estos contenidos se han politizado y polarizado tanto en nuestra sociedad, las editoriales apenas tocan ciertos temas o no profundizan; y se viene observando cómo una parte del profesorado no llega a darlos por estar al final del temario, y cómo otra parte no quiere “significarse o meterse en problemas”, en función del tipo de colegio o del tipo de familias del centro.

La conclusión de todo ello es que una gran parte de nuestro joven alumnado no sale bien preparado en estos contenidos y le falta una base importante para comprender su sociedad actual, lo que le dificulta su madurez como ciudadano.

Método.

Este proyecto educativo para la Historia de España del siglo XX parte de un artículo periodístico que escribe en 2008 Marisol López, periodista - hoy ya directora- del diario La Opinión de Zamora, tras una investigación sobre mi familia. Nada más empezada la guerra, mis tías abuelas, con 15 y 17 años, son detenidas. Cuando llegó la orden para liberarlas, ya era demasiado tarde para ellas. Fueron asesinadas.

Yo cuento esta historia a mi alumnado de 4ESO y los animo a realizar un artículo individual a partir de una investigación que cada uno debe hacer dentro de su propia familia.

Así es como empieza el proyecto cada curso. En un par de sesiones, cada alumno narra “su historia” a la clase. Es un momento emocionante, con aplausos, con algunas lágrimas... En sus miradas hay una mezcla de timidez, de orgullo y de emoción.

La siguiente parte del proyecto consiste en traer a clase a todos los abuelos/as del grupo, a todos los que puedan venir, para ser entrevistados por todos y tener así una visión más global de las etapas que estudiamos a través de la historia de sus compañeros.

Y la última parte del proyecto consiste en un trabajo de investigación por grupos a partir de un guión que les doy y que, tras completarlo, deben realizar un Debate-Exposición en el que cada grupo debe defender su información y sus argumentos.

Durante los meses de confinamiento surgió la idea de plasmar todo esto en un libro con el alumnado del curso 20-21, que aceptó el reto. Y para completarlo, incluimos también artículos de alumnos/as que ya trabajaron el proyecto en cursos anteriores.

La parte más importante del libro es la recopilación de muchas de esas historias; las de los chicos y chicas de varios cursos que, voluntariamente, han querido participar. De forma que no hemos elegido artículos o historias.

En el libro (como en sus artículos) aparece documentación oral y escrita, fotografías y mucha memoria de las familias. Y se completa con el resto de actividades que desarrollamos para trabajar los contenidos de esa época.

Es un libro diferente. Es un libro que explica una metodología que trata de romper los muros del colegio, intentando convertir a los abuelos y abuelas en MAESTROS de sus nietos por unos días.

Y también es un homenaje a esas generaciones que lucharon y sufrieron, y que aún siguen sosteniendo, en muchos casos, a sus familias. Mayores de los que aún seguimos aprendiendo, pero a quienes esta sociedad, seguramente, no cuida como se merece.

Y para que el proyecto sea interdisciplinar, otra parte del alumnado (en función de sus habilidades y preferencias) ha elaborado, bien las ilustraciones que acompañan los artículos, bien los vídeos para la presentación y promoción del libro, o bien los carteles publicitarios o los contenidos para las redes.

El profesorado de ESO ha contribuido con algunos artículos que hemos incluido en el libro. Y el departamento de Letras se ha ocupado de la corrección de todos los textos. Es de agradecer poder contar con un grupo de compañeros que colabora en cualquier proyecto que proponemos.

Y la guinda es que todo esto se ha convertido en un proyecto SOLIDARIO: Todos los posibles beneficios de la venta del libro serán destinados a asociaciones como Amigos de la Calle, que trabajan con los más necesitados de nuestra sociedad: Los Sin Techo. Si nos ponemos de perfil ante esta situación que viven tantos, quizás no somos una sociedad tan avanzada. Desde luego, desde los colegios no podemos obviar estas problemáticas.

La Fundación Editorial Vinatea es quien apoya todo tipo de proyectos solidarios tanto en España como en otros países, y es a través de ella como canalizamos los posibles beneficios del libro. En estos tiempos de tanto egoísmo, donde grandes plataformas on-line están destruyendo incluso a las pequeñas editoriales, es de admirar que existan proyectos como el de VINATEA.

Desarrollo del proyecto y presentación con público joven / adulto / mayor

Ahora, con todos los actores de este proyecto, estamos embarcados en una campaña de divulgación de LECCIONES DE NUESTROS ABUELOS. En el poco tiempo de vida que tiene el libro, hemos llenado presentaciones, hemos acudido a entrevistas en radio, prensa escrita y TV, vamos por la 2ª edición y hemos recibido dos premios de “Memoria en la Educación”. Todo ello ha hecho multiplicar la implicación del alumnado.



Fotografía 2: Asistentes a una de las sesiones de “La clase de los abuelos”, curso 21-22.

Las asociaciones a las que estamos ayudando económicamente con los beneficios que el libro genera están colaborando también en las presentaciones y en la divulgación con toda la implicación de su voluntariado.

Es un proyecto precioso que no para de mejorar y de crecer gracias al tiempo, a los valores y al alma que están poniendo en él todos los que participan.

Limitaciones

Las limitaciones que podríamos encontrar en algunos centros para hacer un proyecto como éste, pueden tener que ver con la oposición o falta de apoyo de la dirección del centro; o con la falta de ayuda por parte del resto del profesorado; o con la negativa a la participación por parte de algunas familias del centro escolar. Pero, afortunadamente para nosotros, no es nuestro caso. No hemos encontrado más que apoyo por todas partes desde que empezamos el proyecto y a la hora de la publicación del libro.

Y lo que podría haber sido una limitación o complicación es el hecho de meterse a crear, maquetar y editar un libro con todo nuestro trabajo. Pero gracias a la Editorial Vinatea esto no ha sido tampoco un problema.

Conclusiones

A nivel de Historia, de la materia en sí, los resultados que estamos obteniendo desde que se implementó el proyecto, están siendo magníficos, alcanzando todos los objetivos que nos habíamos propuesto. La recuperación de la Memoria Democrática se hace con toda naturalidad desde el aula, con cariño y sin rencor.

Hemos derribado los muros del colegio para aprender con y de los abuelos y abuelas. Es un aprendizaje vivencial, lleno de emociones. Y los más jóvenes aprenden definitivamente a valorar lo que tienen en comparación con la vida tan dura que pasaron sus mayores.

Nuestro ayuntamiento nos cede sus instalaciones del centro “Trencant Barreres” para poder realizar allí nuestras “clases con los abuelos” porque cuenta con amplias salas y bien equipadas. Por lo que contamos con el apoyo institucional y el colegio se abre al barrio, y a la sociedad.

El trabajo intergeneracional se ha convertido en algo muy interesante para todas las partes implicadas. Los mayores están muy orgullosos de sus nietos, y viceversa.

Y ya son muchas las instituciones que nos han realizado pedidos del libro para sus diferentes dependencias.

Este proyecto está abierto. Lo vamos a seguir trabajando en los próximos cursos y el libro va a poder nutrirse de nuevas historias. De hecho, en la 2ª edición incluimos ya los artículos que el alumnado del curso 21-22 ha elaborado haciendo hincapié en la historia de ELLAS, abuelas y bisabuelas que tanto sufrieron y sacrificaron, con lo que cobra importancia el trabajo de coeducación en el aula.

Para poder ayudar a este proyecto solidario, cualquiera puede organizar una presentación o firma de ejemplares con cualquier asociación, ong, ayuntamiento u otra entidad que se pueda interesar. De antemano, aceptamos gustosos la invitación y acudiremos donde nos indiquen. Y aquí dejo el enlace directo para poder adquirir el libro. Espero que lo divulgéis al máximo en vuestras redes y entre vuestros contactos. Ya sabéis dónde irán a parar los beneficios.

<https://editorialvinatea.com/producto/lecciones-de-nuestros-abuelos/>

Voces del Pasado. Abuelos en las aulas. Un proyecto de integración de la memoria y de diálogo intergeneracional

Luis Zapatero Maza

**Jefe del Departamento de Geografía e Historia del IES Alfonso Moreno (Brunete)
hasta el curso 2020/2021**

Coordinador del Proyecto Voces del Pasado/Abuelos en las Aulas (2015-2022)

*"Cuando un anciano muere en África es
como si ardiera una biblioteca entera..."*

Amadou Hampaté Ba (1901-1991), etnólogo maliense

Resumen

Voces del pasado es un proyecto para 4º de ESO a partir de los contenidos y saberes básicos de Geografía e Historia. El objetivo es relacionar los acontecimientos y procesos de la Historia de España en el siglo XX, en su contexto internacional, con la historia vivida, cultura, mentalidades vida social y económica de las generaciones del pasado inmediato mediante testimonios orales contrastados. Es una experiencia educativa sobre el conocimiento del pasado para entender el presente, para la obtención y tratamiento de fuentes históricas y el diálogo intergeneracional. Los estudiantes diseñan su árbol genealógico y línea del tiempo, conocen las generaciones anteriores, elaboran y realizan entrevistas a sus mayores, redactan historias de vida e integran y comunican la información obtenida en un trabajo final.

“Abuelos en las Aulas” es una proyección interdisciplinar de Voces del pasado en otras materias para llevar a los mayores a la vida del IES, y a los estudiantes a los espacios, tiempos y experiencias de los mayores.¹⁷⁴

Ambos convergen en una Pedagogía de la Memoria que promueva actividades y experiencias relacionadas con la memoria, el diálogo intergeneracional, la formación cívica y la cohesión social.

Palabras clave: Memoria, fuentes orales, Historia, diálogo intergeneracional

174 Sitio web del proyecto <https://abuelosenlasaulasblog.wordpress.com/2022/03/21/1197/>

Principios y justificación del proyecto Voces del Pasado/Abuelos en las aulas

Voces, imágenes y palabras del pasado (Voces del Pasado, VdP) pretende introducir en la historia su encarnadura humana, recuperar la memoria de los que no tienen la palabra, abrir el diálogo intergeneracional. Se plantea en 4º de ESO a partir de los contenidos y saberes básicos de Geografía e Historia, en concreto de los de Historia de España del siglo XX, los de la historia inmediata y del presente, estudiados en su contexto internacional. Las actividades que plantea se basan en el trabajo y tratamiento de todo tipo de fuentes orales, escritas y gráficas, para aproximarnos a una historia vivida, compartida y basada en hechos documentados con rigor, que sirva de base a una educación cívica y democrática. Es un proyecto para integrar las fuentes orales y de la memoria en la investigación y enseñanza de la Historia.

Las tareas del proyecto sirven para formar a los estudiantes al tiempo que damos la palabra a los que tantas veces no la han tenido y escuchamos sus enseñanzas. En palabras del historiador Paul Thompson:

“La historia oral es una Historia construida en torno a la gente. Introduce la vida en la Historia y eso hace que se amplíen sus miras. Hace posible los héroes no sólo entre los líderes, sino entre la mayoría de la gente desconocida. Estimula a estudiantes y profesores a trabajar codo con codo. Introduce la Historia en la comunidad y la extrae de ella.

Ayuda a los menos privilegiados, y especialmente a los viejos, en la búsqueda de la dignidad y la confianza en sí mismos. Favorece el contacto - y en consecuencia el entendimiento entre las clases sociales y entre las generaciones.

Y puede dar a los historiadores (...) un sentimiento de pertenecer a un lugar y a un tiempo. (...) De igual modo, la historia oral presenta un desafío a los mitos de la Historia comúnmente aceptados, y a los juicios autoritarios inherentes a su tradición. Y aporta medios para una radical transformación del significado social de la Historia.”¹⁷⁵

Intentamos que los estudiantes no sólo creen sus propias historias de vida a partir de testimonios, si no que conozcan las principales obras historiográficas que utilizan fuentes orales y las metodologías utilizadas para integrarlas en la investigación histórica.

Este proyecto tiene vocación, como explicamos más adelante, de difundirse y generar actividades y experiencias educativas en diferentes centros educativos que puedan compartirse y enriquecerse mutuamente. Para ello **propone la creación de grupos de profesores, cursos, seminarios y proyectos específicos de centro para la formación del profesorado y la integración de los recursos de las fuentes orales y de la memoria** en la enseñanza de la Historia compartiendo experiencias y actividades.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Paul THOMPSON (1988). La voz del pasado. Historia oral. IVEI 1988, p. 29

¹⁷⁶ <https://www.ucm.es/fuentesorales/>

Contexto para un proyecto

Desde los años 80, en diferentes países se produce una multiplicación de coloquios de una tercera generación de historiadores que crean una auténtica comunidad de historia oral con reflexiones epistemológicas y metodológicas (análisis de las huellas de la memoria, deformaciones, olvidos...) para el tratamiento de las fuentes orales. Muchos museos y archivos impulsan proyectos y las fuentes orales **se plantean como un medio pedagógico eficaz para sensibilizar a los alumnos sobre la historia y tomar conciencia de las relaciones del pasado con el presente.**

En España, destacan los trabajos de Mercedes Vilanova (con su *ponencia “La mujer en la guerra civil española. Análisis histórico y fuentes orales”* en el V Coloquio Internacional de Barcelona en 1985 o la creación de la revista *Historia y Fuente Oral* en 1989), así como las investigaciones de Joan Miralles en Mallorca y M^a Carmen García Nieto en Madrid. Fueron importantes **los ‘Encuentros de Fuentes Orales y Enseñanza de la Historia’** que se celebraron en Ávila, auspiciados por la UNED, la Fundación Cultural Santa Teresa, la Universidad de Salamanca y el Seminario de Fuentes Orales de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid. Allí participamos con el proyecto que dirigió la profesora M^a Carmen García Nieto titulado *“Capas Populares y Urbanismo: Palomeras un barrio obrero de Madrid durante el Franquismo 1950-1980”*. Entrevistamos a los protagonistas de la pequeña historia, hombres y mujeres que abandonaron sus pueblos tras la posguerra y se asentaron en la periferia de Madrid, crearon nuevos barrios en los años cincuenta y sesenta al tiempo que vivían, convivían y tomaban conciencia ciudadana. Nos ayudaron a convertir la historia teórica en experiencias de historia vivida más aptas para entender el presente y las verdaderas fuerzas históricas que nos acompañan.¹⁷⁷

Trabajar con los testigos y actores sociales permite **aprender a entrevistar y a obtener información de testimonios, relacionar la información con su contexto, valorar de manera crítica la importancia de información obtenida y contrastarla con otras fuentes, redactar una historia de vida, propiciar el diálogo y la comunicación entre generaciones.**

La entrevista se convierte en una fuente esencial de investigación histórica. Los versos de Cernuda, **Recuérdalo tú y recuérdalo a otros**, dan título a una obra clásica dentro de la historiografía de la Guerra Civil, un trabajo pionero en la utilización de testimonios orales para captar el ambiente, experiencias y motivaciones de sus protagonistas:

*“Para el estudio de la historia reciente - la Guerra Civil, el Franquismo, la Transición- las fuentes orales permiten a los alumnos acercarse a la generación de sus padres y abuelos que han vivido los acontecimientos históricos que se van a estudiar. Este tipo de recurso permite actividades diversas, a partir de las cuáles, contrastando los testimonios entre sí y con otras fuentes, obtener informaciones substantivas; además posibilita una aproximación a la conciencia de una historia vivida que, a su vez, es objeto de la investigación histórica; y, no menos importante, el recurso a las fuentes orales cumple también una función social. (...) La historia oral, a mi modo de ver, debe brindar una vía de expresión para las experiencias de personas que de lo contrario -históricamente hablando- no dispondrían de ella”.*¹⁷⁸

¹⁷⁷Cristina BORDERÍAS: La Historia oral en España a mediados de los noventa, *Historia y Fuente Oral*, I, 13, (1995), <https://www.jstor.org/stable/27753468>

¹⁷⁸ Ronald FRASER: *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la Guerra civil española*: Barcelona, Crítica, 1979, pág.28.

Con las fuentes orales descubrimos las pequeñas historias sin la que no tiene sentido ni podría existir la historia que algunos intentan escribir con mayúsculas. La Fuente Oral abre la posibilidad de crear una “*Historia sin adjetivos*”: la Historia Oral queda así convertida en **una técnica de investigación utilizada por los historiadores para descubrir, contrastar y completar datos, tras la recogida de testimonios**, es decir, de recuperar la memoria de personas vivas para contribuir al enriquecimiento de la Historia.

Desde los 90, la importancia de las fuentes orales coincide con **el debate sobre cómo integrar la Memoria en la Historia** y con el auge de los movimientos memorialistas, a partir del cincuenta aniversario del descubrimiento del horror y la reflexión sobre el testimonio oral de la Shoah (1995) y en el sesenta aniversario de la Guerra civil española (1996).¹⁷⁹

Este proyecto pretende también abrir caminos historiográficos y pedagógicos de diálogo sobre las dimensiones de la Memoria histórica (democrática y cívica, plural) buscando la complementariedad y conciliación entre la Memoria como fuente y testimonio y la Historia como saber que aspira a una construcción científica, convirtiendo la Memoria como objeto mismo de la Historia que analiza los testimonios de los actores del pasado e integra el relato oral en sus fuentes¹⁸⁰ Convencidos de que la mayoría de las discusiones académicas podrían resolverse si nos tomásemos algo de tiempo para definir los términos que usamos, consideramos importante **marcar las fronteras de los conceptos (memoria individual, colectiva, social, histórica, democrática, pública, oficial..., analizar las políticas de la memoria y la gestión pública de las memorias colectivas y de los conflictos memoriales que han surgido en España en torno a la República, la Guerra civil, la dictadura franquista y la Transición a la democracia.**¹⁸¹

De este modo, al tomar contacto con el pasado a partir de las pequeñas historias (el **conocimiento entendido como un conjunto de aproximaciones sucesivas a la verdad** utilizando fuentes orales en el marco pedagógico de los debates sobre la Memoria, las fuentes orales se convierten en un recurso educativo valioso y esencial en las aulas de Secundaria.

Descripción y desarrollo del proyecto

El proyecto actual pretende adaptar el anterior a los contenidos de Geografía e Historia de 4º de ESO mediante el manejo de fuentes históricas y la aplicación de técnicas de búsqueda, selección y tratamiento de testimonios orales, conectando la escala nacional y local de la historia de España del siglo XX y su contexto internacional, y potenciando el diálogo intergeneracional entre abuelos, padres e hijos. En síntesis:

- Dar a conocer a los estudiantes las técnicas de trabajo del historiador y de obtención, manejo y análisis de fuentes.
- Acercar a los estudiantes a la generación de sus padres, abuelos y antepasados que han vivido los acontecimientos históricos que se van a estudiar.
- Adquirir competencias relacionadas con la expresión oral y escrita para elaborar trabajos escritos y organizar y comunicar en público los resultados conclusiones utilizando diferentes recursos expresivos y multimedia.

¹⁷⁹ Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ: *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, Editorial Alianza, Madrid 1996.

¹⁸⁰ Paul RICOEUR: *La memoria, la historia, el olvido*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

¹⁸¹ Eduardo GONZÁLEZ CALLEJA: *Memoria e Historia. Vademécum de conceptos y debates fundamentales*. Madrid. Los Libros de la Catarata, 2013

Voces del pasado (Voces, palabras e imágenes) es una propuesta de ABP llevada a cabo desde el curso 2014/2015 por el Departamento de Geografía e Historia del IES Alfonso Moreno de Brunete en los grupos de 4º de ESO. Puede extenderse a los estudiantes y proyectos de investigación de los cursos de Bachillerato (Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España).

El objetivo es relacionar la historia política del siglo XX, especialmente los contenidos de Historia de España en su contexto internacional, con la historia vivida, la cultura, la vida social y económica y las mentalidades de las generaciones de nuestro pasado inmediato a través de fuentes y testimonios orales.

Entre las tareas que realizamos en este proyecto se encuentran: buscar información para diseñar y construir árboles genealógicos y ejes cronológicos o líneas del tiempo familiares; elaborar y realizar entrevistas a personas de la generación de los abuelos o padres tanto para redactar historias de vida sobre los testimonios como para obtener información e investigar sobre una época, período o tema específico relacionado con la historia del siglo XX; recoger fotografías y documentos que sean de interés para el conocimiento los temas investigados; organizar la información obtenida, poner en común las conclusiones obtenidas; y exponer en una jornada de Aula Abierta los trabajos realizados.

Estos proyectos han dado lugar muchas aportaciones y trabajos de nuestros estudiantes de 3º y 4º ESO y a actividades diversas vinculadas con la Memoria histórico-democrática: entre otras, las *Jornadas sobre Cine, Historia, Memoria y Educación* a partir de películas como *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999) y *El viaje a ninguna parte* (Fernando Fernán Gómez, 1986), las exposiciones “*Boix, el fotógrafo de Mauthausen*”- con la presencia del historiador y profesor Benito Bermejo-, “*Nazismo y campos de concentración en el cine*” y “*Fotografías y Documentos de la Transición a la Democracia en España*” o las actividades relacionadas con el “*80 Aniversario del Exilio republicano español*” y el problema de las migraciones y los refugiados a partir de la Guerra de Siria.

Desde el primer momento, pensamos en la posibilidad de convertir **Voces del pasado** en un proyecto interdisciplinario que implicará a otros departamentos. Partimos de la idea de convertir la escuela en lugar de encuentro y diálogo intergeneracional y en la posibilidad de un aprendizaje-servicio abierto a la comunidad, al entorno y a los mayores.

En nuestras “sociedades avanzadas”, la esperanza de vida se ha duplicado en apenas cuatro generaciones. Los recién nacidos de hoy tienen 40 años más de expectativa de vida que nuestros bisabuelos cuando eran bebés. Esto nos lleva a replantear el concepto de ancianidad y de tercera edad y promover actividades que permitan el protagonismo social de nuestros mayores y una vejez segura y digna basada en su participación social y ciudadana efectiva.

Abuelos en las aulas se plantea en primera instancia en el curso ABP de INTEF realizado en 2016 y se amplía con las aportaciones de profesores que participaron en el curso de ABP realizado en el CRIF Las Acacias en 2017, en las materias de Biología, Economía y Matemáticas. En 2018 se intentó aplicar en el IES de Brunete con sugerencias para trabajar en Educación Física, Deporte, Lengua Y Literatura, Educación Plástica y Visual y Valores Éticos. La pandemia no hizo posible su desarrollo.

Ahora, con las lecciones del pasado reciente vivido, pretendemos retomar esta ampliación del proyecto, profundizar en las propuestas existentes, crear otras nuevas en las materias de cuarto, **llevar a cabo un plan de formación del profesorado y difundir el proyecto a través de cursos, seminarios y proyectos de centro.**

Tras el traslado y cambio de destino a otros centros de los profesores implicados en el proyecto y después de participar en la «**IV Jornada virtual sobre Pedagogía de la Memoria en los centros educativos**» (marzo 2022)¹⁸² nos planteamos crear una plataforma asequible a profesores, investigadores y estudiantes que promueva, coordine, dinamice y realice actividades y proyectos relacionados con la memoria histórica/democrática (MHD) y el trabajo en las aulas con fuentes orales.

Objetivos

1. Relacionar la historia del siglo XX con la historia vivida y valorar el conocimiento del pasado para entender y actual en el presente.
2. Utilizar todo tipo de fuentes históricas (escritas y orales) y aproximarse a las técnicas de investigación. Dar a conocer a los estudiantes las técnicas de trabajo del historiador y de obtención, manejo y análisis de fuentes basadas en testimonios orales.
3. Promover el diálogo intergeneracional. Acercar a los estudiantes a la generación de sus padres, abuelos y antepasados que han vivido los acontecimientos históricos que se van a estudiar.
4. Potenciar la expresión oral y la presentación pública de resultados. Adquirir competencias relacionadas con la expresión oral y escrita para elaborar trabajos escritos y organizar y comunicar en público los resultados y conclusiones utilizando diferentes recursos expresivos y multimedia.
5. Conocer la historia a través de sus protagonistas para recuperar la memoria silenciada y de los vencidos, relacionar el tiempo pasado con el presente, aproximarse a la idea de una historia vivida en la que los protagonistas son seres humanos como nosotros.
6. Aprender a entrevistar y a obtener información de testimonios, relacionar la información con su contexto, valorar de manera crítica la importancia de información obtenida y contrastarla con otras fuentes, redactar una historia de vida.

Voces del pasado se planteó como un proyecto para reforzar la adquisición de competencias especialmente las relacionadas con el tratamiento de la información y la competencia digital, el trabajo cooperativo, la valoración y conservación del patrimonio material e inmaterial (competencia cultural y artística), la expresión oral y escrita, el diseño de entrevistas, la presentación de trabajos en público (competencias de comunicación lingüística) y aspectos relacionados con la autonomía e iniciativa personal, las competencias sociales y ciudadanas y la de aprender a aprender.

Las tareas del proyecto

TAREAS PREVIAS (octubre y noviembre): Documentar el proyecto

Se realizan a partir de una serie de lecturas, actividades y documentales. Los estudiantes deben adquirir una visión general de la historia mundial, europea y española en el siglo XX con el estudio de la documentación, recursos y orientaciones que servirán para que realicen las tareas

¹⁸²Video de la Jornada: <https://youtu.be/um0C40fEAatE>; Sitio web: <https://abuelosenlasaulasblog.wordpress.com/2022/03/23/presentacion-para-la-iv-jornada-fuentes-orales/>

del proyecto. Estos recursos están disponibles en la web y aula virtual del proyecto¹⁸³ A partir de esta documentación.

PRIMERA TAREA (hasta diciembre). Diseñar un árbol genealógico y un eje cronológico de vida.

Los estudiantes construyen su árbol genealógico intentando incluir al menos las tres generaciones anteriores a la tuya (padres, abuelos y bisabuelos). Pueden utilizar programas como Geneanet u otro software¹⁸⁴ o hacerlos de manera artesanal, creativa y manual. Buscan información directamente a través de tus familiares y completan una ficha para cada persona del árbol. Deben incluir fechas de nacimiento –y es su caso defunciones- matrimonios, profesiones, lugares de origen, lugar actual de residencia y cualquier dato que crean relevante. Pueden adjuntar fotos y otros documentos. Así, entran en contacto con las diferentes generaciones del siglo.

Construyen el eje cronológico de su vida acompañado de los correspondientes acontecimientos significativos de la Historia de España, europea y mundial.

Acompañan la investigación de las fotos y otras fuentes (escritos, documentos, objetos personales...) que puedan conseguir de los testimonios y de tu familia.

Los productos de esta tarea son:

- Árbol genealógico impreso, en un mural o digital/en línea utilizando los programas recomendados.
- Eje cronológico con acontecimientos significativos de la breve historia del estudiante.

SEGUNDA TAREA (enero/febrero). Crear con fuentes orales una Historia de vida

Buscan al menos un testimonio de una persona mayor (puede ser de su familia o una persona que le aconseje alguien de tu familia o los profesores) para diseñar una entrevista y hacer una historia de vida con las pautas, técnicas y orientaciones dadas. Con permiso del testimonio, se graban, y toman notas. Realizan un informe con la información obtenida. Consultan las pautas sobre cómo elegir y contactar con el testimonio, la entrevista previa, el diseño de preguntas, la conducción y registro de la información y la redacción del relato, bien en formato narrativo o de preguntas y respuestas.

TERCERA TAREA (marzo/abril) Ampliar, aplicar e integrar las fuentes orales en un trabajo de indagación histórica

Eligen una etapa histórica, una década y un tema de investigación. Busca información a través de fuentes diversas y realizan un dossier/informe con todos los documentos, incorporando la información de los testimonios orales que hayan recuperado o consultado. Pueden realizar otras entrevistas para obtener información sobre el momento y/o tema concreto que hayas elegido.

Estos son los temas que más que se han trabajado: el hambre y la infancia de posguerra (“Infancias robadas”); la evolución de la vida cotidiana y la escuela durante el franquismo entre los años cincuenta y sesenta; los años setenta y el paso de la dictadura a la democracia (entre 1973 y 1978); el servicio militar desde los años de posguerra; la evolución de las formas de vida, de ocio y diversión; las migraciones a las ciudades (éxodo rural) y al extranjero (Alemania,

¹⁸³ En la web del proyecto: <https://huellasdelpasadoblog.wordpress.com> ; En el aula virtual: <https://classroom.google.com/u/2/c/ODg4MTg3NTQxN1pa> y <https://classroom.google.com/u/2/c/MTY1NTM5NzU0NTU5>

¹⁸⁴ <https://es.geneanet.org/>; <https://es.dnaweekly.com/best-test/family-tree/>

Descriptorios CATEGORÍAS TAREAS	Excelente	Bien	Mejorable	Insuficiente
Árbol genealógico 20	Completo. Incluye cuatro generaciones con fechas, fichas e imágenes. Diseño muy claro	Completa tres/cuatro generaciones pero faltan algunas fechas y fichas. Diseño claro	Incompleto con muchas lagunas. Diseño algo confuso	No entregado. Incompleto. Diseño muy confuso
Entrevista 20	Excelente diseño de preguntas. Gran calidad y cantidad de información significativa. Excelente relación con contexto histórico	Buenas preguntas. Información obtenida suficiente y bastante significativa. Bien relacionada la información obtenida con contexto histórico	Lagunas en el cuestionario. Escasa información o poco relevante. Relación de los datos con el contexto histórico con algunos fallos	Faltan preguntas básicas. Información obtenida insuficiente. Apenas aparece reflejada la relación de los datos con su contexto histórico
Redacción de Historia de vida y trabajo escrito 20	Excelente redacción, orden y claridad con introducción y apartados. Relaciona de manera adecuada y completa la historia de vida con el tema y época estudiada (contexto histórico y espacial). Se presentan valoración y conclusiones muy significativas.	Aceptable redacción de los contenidos con apartados. Aceptable relación de la historia de vida con el tema estudiado. Generalmente identifica época y etapa histórica. Valoración y conclusiones básicas aceptables	Redacción algo desordenada y confusa. Falta introducción y/o apartados. Deficiencias a la hora de relacionar la información de la historia de vida con los temas estudiados. Conclusiones poco significativas	No realizado. Mala y confusa redacción. No relaciona los datos de la historia de vida con los temas estudiados. No incluye conclusiones
Exposición del trabajo 10	Excelente diseño de diapositivas. Imágenes que refuerzan la exposición de contenidos. Habla con mucha claridad, saltura, orden y agilidad, vocaliza bien y controla postura de cuerpo y expresividad	Buen diseño de diapositivas y sugerentes imágenes. Suficiente y variada información y documentación. Trabajo suficiente. Se expresa con claridad y se le entiende correctamente	Confusa presentación de diapositivas con escasa, inadecuada o excesiva información. Faltan imágenes. Trabajo con algunas deficiencias en la documentación. Dificultades de expresión, algo confusa y desordenada	Trabajo incompleto y nula o escasa documentación. No hace la presentación. O si la hace es confusa, desordenada e incompleta. No se le entiende
Documentación y consulta de información 20	Excelente, variada y muy bien tratada. Recursos de calidad y bien trabajados	Adecuada con tratamiento aceptable de recursos	Algo incompleta y con defectos en el tratamiento de la información	Muy incompleta con deficiente tratamiento de la información
Participación en actividades (Expoeduca, trabajo cooperativo, entrega de tareas voluntarias...) 10	Participa de manera activa en Expoeduca. Presenta más de 80% trabajos puntualmente. Excelente esfuerzo y trabajo. Gran interés	Colabora en Expoeduca, presenta más del 50% trabajos puntualmente. Ha trabajado y se ha esforzado de manera adecuada.	No participa en Expoeduca. Entre 25%/50% trabajos. Falta de puntualidad en algunos casos. Participación mínima	No participa. No entrega trabajos o hasta un 25%. Falta de puntualidad. Apenas ha trabajado, mínimo esfuerzo. No muestra interés por las tareas

Suiza, Bélgica, Francia); la vida laboral y los conflictos políticos y sindicales (una historia de vida: Ángel Mora: pensador, luchador y abuelo); la aparición de barriadas obreras en la periferia de Madrid (Barrio de Palomeras), los curas obreros; la vida de posguerra y en los años cincuenta del hijo de un Guardia Civil; los maestros de escuela y profesores durante el franquismo... Otros temas se relacionan con testimonios orales del exilio republicano, niños de la guerra civil y del exilio, deportados a los campos de concentración, españoles en la segunda guerra mundial, exiliados y guerrilleros.

TAREA FINAL (mayo/junio). Redactar y construir un informe y presentación de síntesis

Estas son las instrucciones:

- Pon un título al trabajo e incluye un índice de contenidos.
- Redacta los apartados.
- Expón tus conclusiones y cuéntanos todo lo que hayas aprendido y anécdotas de la experiencia.
- Añade un anexo con documentos, fuentes utilizadas y testimonios.
- Diseña una presentación multimedia para exponer el trabajo.

A final de curso, organizamos una **Jornada de proyectos de Aula Abierta** en la que se exponen los trabajos más interesantes y hacemos un balance del proyecto con la participación, además de profesores y estudiantes, de los testimonios que puedan asistir, vecinos y miembros de la Comunidad Educativa. Otras posibilidades que los estudiantes pueden llevar a cabo son:

- Organizar una exposición de fotografías, fuentes y recursos obtenidos en los trabajos, centrándose en una época o tema concreto.
- Elaborar un guion y editar un documento audiovisual o un cortometraje con el material grabado obtenido para difundir el proyecto y las tareas realizadas.

Evaluar y valorar el proyecto

En general, los estudiantes que han realizado las entrevistas e historias de vida coinciden en valorar la experiencia como muy interesante, emocionante y motivadora.¹⁸⁵ La coevaluación y autoevaluación juegan un papel relevante.

La mayor parte de testimonios sugeridos para hacer las historias de vida son abuelos, padres, y también tíos y algún bisabuelo. Los temas y épocas de investigación propuestos para profundizar en las entrevistas y trabajos de investigación se relacionan con la Guerra Civil, el franquismo y la primera Transición hasta 1982.

Mediante Rúbricas se evalúan las tareas:

- Información contenida en el árbol genealógico.
- El diseño y preguntas de las entrevistas ajustadas a la información que se desea obtener.
- La cantidad, calidad, organización y redacción de la información que aparece en la historia de vida.
- La utilización de fuentes, la integración adecuada de los datos obtenidos en las entrevistas e historia de vida, la organización y la redacción de la información en el trabajo final.
- La obtención de imágenes y fotografías, así como su calidad y aportación de significado en las tareas de indagación.
- La claridad, vocabulario, orden y soltura en la exposición oral y en los recursos multimedia de apoyo.
- El grado de satisfacción de los estudiantes implicados en las investigaciones y la repercusión de las tareas realizadas en el aprendizaje de la historia del siglo XX (mediante un cuestionario de autoevaluación).
- La idoneidad de las tareas y de los recursos creados y utilizados para realizarlas, así como su secuenciación a lo largo del curso y los sistemas de comunicación empleados.

Además pueden utilizarse otras rúbricas específicas para evaluar una entrevista, un testimonio escrito por un protagonista de un acontecimiento histórico, o de una exposición oral acompañada de diapositivas.¹⁸⁶

Abuelos en las aulas. Ampliación interdisciplinar del proyecto

En una sociedad progresivamente envejecida, una de las vías de rejuvenecimiento es la integración y trabajo voluntario social, cultural, ambiental y económico de nuestros mayores. Los informes internacionales para asentar el papel y sitio de los mayores en la sociedad para responder a sus necesidades específicas y contribuir a mejorar el bienestar de toda la población, clasifican los campos de actuación de los mayores en temas como la preservación de la naturaleza y el medio ambiente en el mundo rural y en las ciudades, el asesoramiento en problemas sociales y profesionales y, especialmente, en otros dos ámbitos que interesan para este proyecto:

- La presencia en el ámbito familiar y en la preservación de los lazos generacionales.
- La conservación de la memoria colectiva y cultura popular tanto como actores o testigos de hechos del pasado cuya verdad hay que recuperar o reconstruir, como, transmitiendo unas

¹⁸⁵ <https://abuelosenlasaulasblog.wordpress.com/category/voces-del-pasado/>

¹⁸⁶ Rúbricas CEDEC del INTEF: <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/>

experiencias, usos y costumbres muy diversos, muchos de ellos (trabajos artesanos, canciones populares, aperos de labranza, enseres domésticos, tradiciones...) procedentes de un mundo rural de esa España vaciada y vacía que se extingue y languidece.¹⁸⁷

El proyecto Voces del Pasado ampliado a otras materias surge –como explicamos más arriba– en los cursos ABP de INTEF y CRIF Las Acacias celebrados entre 2016 y 2017. Planteamos la siguiente pregunta guía: ¿Cómo integrar socialmente, aprovechar sus conocimientos y favorecer el diálogo intergeneracional con nuestros mayores?

Se trata de llevar a los mayores a los colegios e institutos, de llevar a los estudiantes a los centros de la Tercera Edad y Residencias de Mayores, de integrar a todos en los ámbitos familiar, escolar, social, del barrio o del pueblo.

Las tareas se registran en un sitio web y/o Aula virtual que sería la referencia del proyecto y serviría para integrar todas las tareas que se propongan desde las materias que participan y el calendario para realizarlas. A modo de ejemplo:

- **Generaciones sostenibles:** el futuro de las pensiones y el mercado laboral (Economía)
- Palabra de abuelo/a (Voces del pasado): los abuelos nos cuentan sus historias de vida (Geografía e Historia).
- **Vidas más largas y mejores:** el aumento de la esperanza de vida en el siglo y mejora de la salud de nuestros mayores (Matemáticas y Biología).
- **Dieta y vida sana y saludable** hasta los 100 años y más (Educación Física).
- **Anciano rico, anciano pobre. Contrastes.** Los mayores en los países desarrollados y en los países desarrollados (Geografía humana).
- **Cuéntame tu vida.** Se trabajan las técnicas de diseño, realización y grabación de entrevistas, así como de exposición oral en público (Lengua).
- **Otras propuestas** se integrarían en todas materias optativas de materias de 4º ESO como Filosofía, Digitalización, Tecnología, Formación y Orientación Personal y Profesional, Expresión Artística, Música y lenguas extranjera.

El **Proyecto Abuelos en las Aulas** puede plantearse también **como materia optativa de proyecto**, tanto por su metodología ABP como en su relación con los contenidos propuestos: investigación científica e innovación tecnológica, la historia y el patrimonio cultural, la creación e investigación musical, la creación audiovisual y plástica, la oratoria, la argumentación y el teatro o la convivencia y derechos humanos.

Desempeñará un papel esencial en la adquisición de las competencias clave, descriptores operativos y competencias específicas. En el caso de Geografía e Historia, destacamos la competencia específica 1 (elaborar contenidos en diferentes formatos con fuentes fiables...), competencia 5 (memoria democrática, conciencia solidaria, cohesión social...) y competencia 8 (papel activo y comprometido con el entorno, relaciones intergeneracionales...).

Los productos serían similares a los mencionados en Voces del Pasado, dependiendo de los objetivos y competencias específicas de cada materia.

¹⁸⁷ Saber más... https://www.imserso.es/imserso_01/el_imserso/relaciones_internacionales/rel_inter_otros/federacion_internacional_personas_mayores/index.htm; <https://www.un.org/es/observances/older-persons-day>; <https://www.helpage.es/resolucion-de-la-onu-sobre-los-derechos-de-las-personas-mayores/>; <https://fiapam.org/documentacion/envejecimiento-activo-y-saludable/>

Conclusión. Por una pedagogía de la memoria para el conocimiento histórico y promover la formación cívica, la cohesión social y el diálogo intergeneracional

A partir de los proyectos Voces del Pasado y Abuelos en las Aulas hemos en marcha la iniciativa **Proyecto de Pedagogía de la Memoria**. Consiste en crear una plataforma asequible a profesores, investigadores y estudiantes que promueva, coordine, dinamice y realice actividades y proyectos relacionados con la memoria histórica/democrática (MHD), el diálogo intergeneracional y la formación cívica que contribuya a establecer mecanismos para resolver la excesiva fragmentación que caracteriza la recuperación de la memoria en España y hacer frente a la polarización social que genera.

El punto de partida, el imperativo categórico – *“obra sólo según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal”* - del deber de educar con honestidad en el conocimiento histórico y en la recuperación de la memoria histórica-democrática de todas las víctimas (según los principios de verdad, justicia, reparación) es imprescindible para garantizar la convivencia democrática y el diálogo intergeneracional.

Objetivos

1. Promover una pedagogía de la memoria basada en un conocimiento histórico integrador de memorias individuales y colectivas para favorecer una convivencia democrática.
2. Definir y profundizar en los ámbitos específicos de Memoria e Historia, diferenciando ambos términos, integrando las diferentes memorias (priorizando las de las víctimas olvidadas) en un conocimiento histórico sin equidistancias, crítico y sin maniqueísmos.
3. Potenciar en los centros educativos la enseñanza e investigación del conocimiento histórico y de la Memoria histórica-democrática.
4. Proyectar la historia inmediata en el presente conflictivo y global del siglo XXI (en conflictos relacionados con guerras, inmigrantes y refugiados, avance de extremismos, dictaduras...), en la memoria popular de personas, colectivos, grupos sociales, pueblos, mundo rural, memorias silenciadas...
5. Analizar los discursos e investigaciones del pasado que generan debates historiográficos de implicaciones políticas como, por ejemplo, la leyenda negra.
6. Coordinar actividades y proyectos de MHD en diferentes ámbitos y materias (Historia, Literatura, Filosofía, Cine, Música...) en la ESO y en Bachillerato.
7. Proponer medidas curriculares, organizativas y formativas para mejorar el conocimiento y estudio de la Historia de España y la MHD en el marco global de la historia europea y mundial.
8. Canalizar y compartir propuestas de institutos, organizaciones memorialistas, entidades e instituciones o iniciativas de particulares para llevarlas a cabo dentro y fuera de las aulas.
9. Crear y gestionar un espacio web/aula virtual para que los estudiantes puedan compartir y acceder a la documentación, fuentes, recursos, materiales, proyectos, testimonios, investigaciones, convocatorias y experiencias educativas relacionadas con la MHD e investigación histórica utilizando fuentes diversas, orales, gráficas, audiovisuales e historiográficas.
10. Organizar, promover y difundir todo tipo de actividades de MHD y conocimiento histórico como conferencias y debates con historiadores, profesionales y expertos, exposiciones, memoriales y actos con testimonios, conciertos, y tertulias literarias, jornadas y actividades con obras de teatro y cine, actividades relacionadas con rutas, itinerarios y lugares de la memoria.

Aprender a transmitir los métodos del historiador, con fuentes, testimonios y archivos evaluados y verificados, recursos documentales, para responder preguntas y formular hipótesis; relacionar los hechos mediante narración, explicación y comprensión para establecer causas, motivos e intenciones; elaborar discursos y narraciones que pretendan aproximarse a la verdad; integrar la memoria como fuente en forma de testimonios; convertir la memoria (las memorias colectivas más bien) en objeto de investigación.

Actividades para una Memoria que, de vida, ética, encarnadura humana al trabajo historiográfico, que sean un necesario contrapunto a las historias académicas y oficiales que tienden a olvidar a los vencidos, víctimas y minorías y a ser manipuladas por los poderes del presente o de turno.

Actividades compartidas entre saberes y materias diversas que permitan integrar, juntos, a estudiantes y mayores en las aulas y en la vida social, que se expresen mediante el arte, la música, la literatura o el cine, que acaben con memorias y convivencias de confrontación y exclusión y permitan una nueva generación formada en una reconciliación sin olvido, una justicia reparadora sin rencor, y un conocimiento entendido como aproximación a una humilde verdad sin distorsión, manipulación ni falsificación.

Recursos, bibliografía y documentación

<https://abuelosenlasaulasblog.wordpress.com/2022/09/13/documentacion-bibliografia-y-recursos/>

Memoria y testimonios orales en el aula: Una investigación sobre representaciones sociales del alumnado

Miren Altadill Aguirrezabalaga

Maitane Ascunce Urroz

Resumen

La guerra civil y el franquismo dejaron numerosas víctimas en España y, concretamente en Navarra. Hasta el momento, las políticas de memoria han sido insuficientes. Sin embargo, desde hace unos años la lucha por la memoria histórica ha comenzado a emerger para dotarlas de un reconocimiento público, recuperar la voz de los sujetos silenciados, ayudar a curar las heridas del pasado, recuperar los restos de las personas desaparecidas, condenar las actuaciones y conocer la historia para no volverla a repetir. Para ello, es fundamental introducir la memoria histórica en la educación y en las aulas.

Esta investigación sobre la modificación de las representaciones sociales del alumnado en torno a la memoria tiene como objetivo principal el desarrollo de la empatía histórica y el pensamiento histórico por parte del alumnado para poder comprender la relación entre el pasado y el presente y así participar en la sociedad como una ciudadanía democrática, activa y tolerante.

Las fuentes primarias utilizadas serán, principalmente, testimonios orales de familiares y allegados de aquellas víctimas para así introducir la problematización de las cuestiones sociales vivas y los nuevos sujetos en la historia. Testimonios que proceden de los recursos en línea del Instituto Navarro de la Memoria: la web *Oroibidea* y la exposición virtual *Lur Azpian – Bajo Tierra*.

Palabras clave: historia oral, memoria, testimonios, representaciones sociales, pensamiento histórico.

Introducción

Actualmente, en nuestra sociedad hay muchas cuestiones sobre la guerra civil española que siguen en un segundo plano, principalmente las víctimas que sufrieron la represión por parte del bando sublevado. Para dar voz a todas aquellas personas es necesaria la introducción de la memoria en la historia y así dotar a la ciudadanía de empatía y pensamiento histórico, más allá de la guerra civil. Para ello, esta labor debe comenzar en la educación para que el alumnado sea capaz de formar una conciencia crítica sobre los problemas que se plantean hoy en día, establecer relaciones entre el pasado y el presente y participar como una ciudadanía democrática, activa, tolerante y crítica con la sociedad de la que forma parte.

La investigación que se desarrolla a continuación se lleva a cabo en el ámbito formal de la educación durante el periodo de prácticas del Máster de Profesorado, con el principal objetivo de conocer las representaciones sociales de las que partía el alumnado en torno a la memoria de la guerra civil y cómo se han modificado al finalizar la intervención didáctica.

Así pues, la investigación está delimitada en el tiempo y se centra, por un lado, en los conceptos previos antes de la explicación y la contextualización del tema y, por otro, en los conceptos y el aprendizaje que se ha conseguido después de trabajarlo en el aula. Además, se reflexiona también sobre cuestiones didácticas tan relevantes para la renovación de la enseñanza de la historia como la problematización del presente, la introducción de nuevos sujetos históricos, el trabajo mediante la historia oral y las nuevas metodologías y plataformas, como las exposiciones virtuales *Lur Azpian-Bajo Tierra* y la web *Oroibidea* del Instituto Navarra de la Memoria, que fomentan el cumplimiento de los objetivos y competencias de la educación.

Fundamentación teórica

En cuanto al marco epistemológico, en primer lugar hemos analizado las diferencias y similitudes entre historia y memoria durante el último siglo, analizando a autores como Maurice Halbwachs, Pierre Nora o Enzo Traverso y los diferentes paradigmas historiográficos. Además, también hemos dotado al origen de la memoria de una cronología concreta para así explicar su auge y razones del mismo, que concretamente comenzó a tenerse en cuenta a mediados del siglo XX tras el Holocausto.

A partir de este momento, también entró en juego un nuevo sujeto histórico, el testigo o víctima, que poco a poco comenzó a adquirir importancia para la formación de la memoria gracias a la narración de su experiencia vivida. En concreto, la investigación se desarrolla en torno a los testimonios orales de aquellas víctimas del franquismo.

Por otro lado, hemos analizado las diferentes políticas públicas que se han dado en cuanto al tratamiento de la memoria en Alemania y Argentina, para poderlas comparar con el caso español, y tener una perspectiva más amplia sobre las diferentes alternativas que se pueden dar. Para finalizar, hemos investigado sobre las exhumaciones tempranas que tuvieron lugar durante el periodo de la transición de mano de la historiadora Paloma Aguilar Fernández para poder explicar al alumnado la exposición virtual *Lur Azpian-Bajo Tierra*, del Instituto Navarro de la Memoria.

Respecto al marco didáctico, el objetivo ha sido cumplir la finalidad de las Ciencias Sociales, esto es, educar al alumnado para que pueda desarrollar con autonomía el pensamiento histórico y que puedan ser capaces de comprender las relaciones entre los hechos históricos y las condiciones históricas que hicieron posible el pasado y que repercuten en el presente y, por ello, en el futuro. Así, el alumnado puede desarrollar unos valores democráticos y solidarios para participar activamente como ciudadanos en la sociedad.

Para la formación de este pensamiento histórico, hemos seguido el modelo conceptual que ha creado el grupo de didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB¹⁸⁸ en el que se relacionan las competencias fundamentales: la conciencia histórico-temporal, la representación de la historia a través de la narración histórica, la empatía histórica y la interpretación histórica a partir de las fuentes.

En cuanto a las fuentes, la introducción en la historia de los testimonios orales ha hecho que la memoria tenga un mayor peso y se pueda comprender desde una postura más cercana. Por lo tanto, hemos considerado la historia oral como fuente primaria y punto de partida del desarrollo del tema. A su vez, también se ha remarcado la necesidad de utilizar este tipo de fuentes en el aula, ya que enriquece los resultados si se combina con otras.

De esta manera, mediante la introducción de la memoria en la historia el tiempo pasado se enfoca desde otro punto de vista más reflexivo y sin caracterizarse solamente por la memorización, gracias a la introducción también de la problematización de los contenidos y las cuestiones socialmente vivas.

También en este marco hacemos referencia a las diferentes propuestas que hay para trabajar la memoria en el aula y acercarla al alumnado. Concretamente en Navarra, el Instituto Navarro de la Memoria ha puesto en marcha un programa llamado “Escuelas con Memoria” para que los centros educativos tengan pautas a la hora de trabajar la cuestión. Por ejemplo, mediante la visita a lugares de memoria, la utilización de testimonios de víctimas o la facilitación de recursos educativos que se ofrecen al profesorado, entre otros.

Por último, en el marco curricular reflexionamos sobre las facilidades y dificultades que supone el currículo a la hora de introducir la memoria en el aula, así como su extensión, la repetición de las épocas históricas en diferentes cursos de secundaria o la falta de sujetos que componen nuestra sociedad actual. Aun así, la enseñanza de una historia con memoria es responsabilidad del profesorado y la implicación que tenga con su alumnado, así como su disposición a formarse en nuevas metodologías e introducir cambios en su enseñanza.

Finalmente, para que el alumnado cumpla con los objetivos finales del currículo y de las ciencias sociales, concretamente con el de formar a ciudadanos cultos y democráticos, la historia con memoria debería ser obligatoria, ya que es la manera de desarrollar una conciencia social, conociendo los horrores del pasado.

Investigación educativa en torno a la memoria

A continuación, se desarrolla la investigación que hemos realizado tras la comparación de los resultados de dos centros educativos diferentes. En primer lugar, hemos realizado al alumnado un cuestionario inicial sobre conceptos de memoria de la guerra civil y el franquismo, después hemos desarrollado la unidad didáctica referente al contenido y, finalmente, hemos llevado a

¹⁸⁸ Antoni SANTISTEBAN, Neus GONZÁLEZ y Joan PÀGES: “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Rosa María ÁVILA RUIZ, María Pilar RIVERO GRACIA y Pedro L. DOMÍNGUEZ SANZ (coords.): *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2010, pp. 115-128.

cabo una investigación sobre las modificaciones de las representaciones sociales iniciales teniendo en cuenta los resultados de una encuesta final realizada al alumnado.

En cuanto a los objetivos, podemos destacar tres principales. En primer lugar, exponer al alumnado a la creación de su pensamiento histórico mediante actividades de reflexión y trabajo de fuentes históricas. En segundo lugar, analizar la eficacia del trabajo con fuentes orales de víctimas y/o allegadas. En último lugar, confirmar que la practicidad del contenido es algo que se puede conseguir y que es, si cabe, aún más efectivo a la hora de adquirir las competencias establecidas.

La investigación que se desarrolla a continuación es el punto clave y original de nuestra propuesta, ya que se comparan los resultados de las dos encuestas realizadas al alumnado de 4º de ESO de dos centros educativos de Pamplona con contextos diferentes, por un lado, el instituto Iparralde DBHI (de modelo D) y, por otro, el instituto IES Barañáin (Modelo A/G).

Para conocer estas representaciones sociales previas del alumnado, la herramienta utilizada ha sido un formulario de *Google Forms* creado por nosotras. El objetivo principal ha sido conocer la forma en la que tiene el alumnado de enfocar la memoria de las personas represaliadas en la guerra civil y el franquismo a partir de, no solo lo estudiado en el sistema educativo, sino de lo que han asimilado de la familia, de los grupos de influencia o de la sociedad, para comprobar cuáles son los condicionamientos previos. Aunque también es una forma de saber cómo enfocar el desarrollo del tema, incidiendo en unos aspectos u otros según sus conocimientos.

Respecto a la encuesta inicial, esta se compone de once cuestiones agrupadas en cuatro bloques y la muestra con la que se ha realizado la investigación inicial ha sido con 111 estudiantes, de los cuales 68 pertenecen al instituto Iparralde DBHI y 43 al IES Barañáin.

En el primer bloque, dos de las preguntas son abiertas y la otra dicotómica. En la primera pregunta se pedía al alumnado una explicación breve sobre sus conocimientos sobre la represión franquista en Navarra. Por un lado, el 38,7% de los encuestados señalaban que no saben nada acerca del tema, el 53,2% conocían algún dato sobre ello y solamente el 7,2% relataban detalladamente su conocimiento. Del 53,2% de estudiantes que conocían algo sobre el tema, los alumnos y alumnas del modelo D hacían referencia a la represión mediante la prohibición de hablar euskera durante el franquismo, mientras que los de modelo A/G lo asociaban a la consecuencia de un enfrentamiento entre dos bandos, el republicano y el sublevado.

En ambos casos, esto se debe al estudio de temas anteriores. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes del IES Barañáin, el tema anterior había sido la II república y la guerra civil, por lo que han podido relacionar la represión con el contenido teórico aprendido durante estos contenidos.

Las dos preguntas siguientes correspondían al tratamiento del tema con la familia, es decir, si en sus familias se ha hablado de la guerra civil y si conocen a alguien que sufrió la represión franquista. Mientras que en el IES Barañáin solo el 44% de las familias del alumnado había tratado el tema, en Iparralde DBHI aumentaba hasta un 60,3%. Esta variación de datos teniendo en cuenta que los sujetos son de la misma edad puede ser el origen de procedencia, porque puede que no conocieran la historia de España y por tanto no hablen sobre ello, ya que en el IES Barañáin gran parte del alumnado era inmigrante.

En la siguiente pregunta sobre si conocían a alguien que sufrió represión, en ambos centros había desconocimiento, concretamente un 69,3% en total, pero quienes afirmaban conocer a alguien detallaron que se trataba, en su mayoría, de sus bisabuelos y/o habitantes de su pueblo.

En cuanto al siguiente bloque de preguntas, la finalidad era saber si el alumnado conocía unos conceptos básicos sobre memoria histórica y, por ello, se pedía que brevemente definieran el término “fosas comunes” y señalaran si habían oído hablar de las exhumaciones. Al ser un tema

que antes no se había tratado en el aula, con estas cuestiones se pretendía conocer cuál es el grado de conocimiento y si era necesario comenzar la unidad explicando este tipo de conceptos principales para comprender la cuestión.

En ambos centros, conocían qué eran las fosas comunes y lo definían prácticamente bien; sin embargo, había un gran desconocimiento sobre las exhumaciones de las fosas comunes de la guerra civil. Entre los dos institutos, un 62,1% del alumnado no conocía nada sobre esta práctica y un 84,6% no sabía cuándo comenzaron a exhumar algunas de las fosas. Considerando el gran número de fosas comunes que se encuentran en Navarra, sería interesante que los alumnos y alumnas conocieran el proceso de una exhumación y también su finalidad. De esta manera, es importante que sepan cuándo comenzaron a darse estas exhumaciones y por qué, con qué ayudas y en qué contexto, para poder establecer semejanzas con las políticas actuales. Por otra parte, el siguiente bloque incidía en su conocimiento acerca de la memoria histórica y lo que piensan sobre la necesidad de estudiarlo en el aula. En la primera debían definir la cuestión y en la segunda, especificar el grado de importancia que merece.

Primeramente, casi la mitad de los estudiantes habían oído hablar sobre memoria, pero no tenían claro su significado. En la mayoría de las respuestas de Iparralde DBHI la definición de memoria histórica contiene las palabras “historia”, “memoria” y “pasado”. La otra mitad nunca habían escuchado hablar sobre ello. En segundo lugar, gran parte del alumnado creía que era importante su conocimiento para tener en cuenta a esa población que fue silenciada y para no volver a repetir en la historia este tipo de hechos históricos. Aun así, había un pequeño porcentaje de estudiantes que no mostraba interés por el tema.

Para concluir con el cuestionario inicial, el último bloque hacía referencia a los lugares en los que hubo represión en Navarra. Para ello, en una de las preguntas debían elegir entre cuatro opciones la zona en la que más represión hubo por parte del bando sublevado: a) Zona Norte, b) Cuenca de Pamplona, c) Ribera de Navarra y d) Pirineos. El alumnado seleccionó en su mayoría la primera y la segunda respuesta, con un 43,2% y un 30,6% votos, respectivamente.

Por último, en la pregunta final debían señalar algún pueblo navarro que conocieran en el que se produjo una gran represión a sus habitantes. El 73,9% del alumnado de los dos centros no sabía de ningún pueblo, en cambio, el 26,1% restante señalaba principalmente Sartaguda, Ezkaba (Pamplona/Iruña), Etxauri, Alsasua/Altsasu, Berriozar, Tudela, Lanz o Larraga, entre otros menos mencionados.

El hecho de pensar que en la zona norte hubo más represión podía ser por la relación que el alumnado estableció entre la cultura vasca y las restricciones que se llevaron a cabo durante el franquismo, como la prohibición del euskera, por ejemplo. Por otro lado, los pueblos mencionados podían ser por el conocimiento del penal de San Cristóbal, la colocación de señales en lugares de memoria histórica como en Etxauri o la conocida historia de Maravillas Lamberto natural de Larraga.

Una vez finalizado el cuestionario inicial, en el caso del IES Barañáin, participamos en la unidad didáctica que había desarrollado el profesorado del departamento de Geografía e Historia e hicimos una intervención educativa para dar a conocer la exposición virtual *Lur Azpian*-Bajo Tierra y la web *Oroibidea*. De esta manera, además de conocer el alcance de la represión local, también acercamos al alumnado a los testimonios orales mediante los vídeos de las víctimas donde cuentan sus experiencias vividas. También participamos en el III Encuentro Intergeneracional de la Memoria en Sartaguda y asistimos a la conferencia de Koldo Plá, miembro de la Sociedad Txinparta, sobre el Fuerte de San Cristóbal.

En el caso de Iparralde DBHI, el alumnado realizó una actividad con los testimonios de la web *Oroibidea* y la exposición virtual *Lur Azpian-Bajo Tierra*. En ella debían escuchar y prestar atención a la información recibida y rellenar una ficha técnica con los siguientes apartados: el resumen del audio, una pregunta que le realizarían al testigo, cómo se sentirían ante tal suceso, si piensan que en el presente o en el futuro se puede repetir la misma situación. En la segunda parte, tenían que buscar el testimonio para rellenar la ficha, siguiendo sus intereses. La actividad tuvo buena acogida y la relación de pasado y futuro fue muy sorprendente. Ya que, en algún caso, lo relacionaron con el trabajo infantil de la globalización de hoy en día.

A continuación, planteamos un cuestionario final para comprobar el grado de aprendizaje y la evolución de los conceptos tras haber trabajado el tema en el aula. Las preguntas eran similares a las de la encuesta inicial, aunque también añadimos otras nuevas de reflexión.

En primer lugar, se pedía al alumnado que explicara lo aprendido sobre la represión franquista de Navarra. Hay que destacar que todos y todas las participantes respondieron con contenido y nadie omitió la pregunta, por lo que muestra un gran interés por su parte. La mayoría de las respuestas hacían referencia a lo aprendido sobre los testimonios trabajados, las condiciones en las que se encontraban los presos del fuerte de San Cristóbal, la relación entre el número de asesinados en Navarra con la falta de un frente de guerra y la historia de Maravillas Lamberto. Sin embargo, nos gustaría destacar la siguiente respuesta anónima, en la que se puede percibir una reflexión por parte del alumno o alumna sobre la relación entre los franquistas y el olvido de los represaliados y sus familias que se ha dado durante décadas: “los franquistas hicieron muchas atrocidades a sus enemigos, como condenarlos al olvido. Hoy en día existen muchas fosas por desenterrar y descubrir”.

Si comparamos las respuestas con las representaciones sociales previas que tenían en la encuesta inicial, se ve un gran aprendizaje, ya que anteriormente solamente conocían los datos estudiados en el tema anterior.

En segundo lugar, pedimos al alumnado que reflexionara sobre las exhumaciones de las víctimas de la guerra civil y que expresaran su opinión. El 90,1% de los y las estudiantes encuestados comprendían la necesidad de este tipo de acciones ya que, como señalaba un alumno o alumna “para la mayoría de las familias será necesario y para nosotros también”. Además de comprender la importancia de las exhumaciones para los familiares de las personas asesinadas, también se muestra la necesidad en la sociedad de conocer lo ocurrido y hacer justicia.

A continuación, la siguiente pregunta era la siguiente: “¿Sabes cuándo comenzaron a darse estas exhumaciones?”; y tenía tres posibles opciones: a) en el franquismo, b) en la transición y c) en el siglo XXI. El 40,7% del alumnado marcó la respuesta c), el 37% la respuesta b) y el 22,2% la respuesta a). Con esta cuestión, pretendíamos conocer la atención que prestaron con la presentación, el trabajo y la explicación de la exposición virtual *Lur Azpian-Bajo Tierra* y la web *Oroibidea*.

Por otro lado, pedimos al alumnado una definición sobre el concepto y su opinión acerca de la necesidad de estudiar en las aulas la memoria histórica. En primer lugar, la mayoría de respuestas hacían referencia al recuerdo, a la justicia y al no olvidar los hechos traumáticos del pasado. Una de las personas encuestadas definía memoria histórica como “los sucesos de los que no se han hablado en mucho tiempo, pero que tienen que ser recordados y transmitidos a las siguientes generaciones para homenajear a las víctimas y recordar a la sociedad lo que no hay que repetir”. Además, en cuanto a la necesidad de conocer la memoria histórica, un 96,3% del alumnado consideraba importante estudiar este tema en clase porque “hay que conocer nuestro pasado para comprender los sucesos que ocurren en la actualidad”.

Las dos siguientes preguntas son comunes en los dos cuestionarios, el inicial y el final, en relación a la zona de Navarra en la que hubo más represión por parte del bando sublevado y los nombres de lugares que destacan por ello. Mientras que en el formulario previo la zona norte era la más votada seguida de la cuenca de Pamplona, ahora los resultados eran los siguientes: 52% en la Ribera, 33% en la zona norte y 15% en la cuenca de Pamplona.

Además de incidir en que la mayor represión en Navarra se dio, sobre todo, en la Ribera, el hecho de trabajar con testimonios en los que aparecía el nombre del pueblo de la persona que narraba los hechos también ha podido servir para que rectifiquen su respuesta en comparación con el cuestionario inicial. Además del trabajo con el mapa de fosas que situaba la mayoría en la zona sur de Navarra y también la excursión a Sartaguda.

En cuanto a los pueblos que destacan por la represión ejercida a sus habitantes, ahora el 66,6% del alumnado conocía algún nombre. La mayoría mencionaba Sartaguda, aunque también había quien señalaba Artica, aclarando que era por el fuerte de San Cristóbal. Así como en el cuestionario inicial aparecían más nombres de pueblos, en este solamente hay dos. Sartaguda se debe a la excursión que realizamos al terminar la unidad didáctica, y por ello han comprendido que se caracteriza por la represión, y Ezkaba, por la conferencia que Koldo Plá dio sobre el penal de San Cristóbal.

Es por ello que, aunque no se haya trabajado en clase, las excursiones y las conferencias también han hecho que el alumnado aprenda y muestre atención sobre el tema. El objetivo de esta pregunta era comprobar si este tipo de actividades ampliaban su conocimiento, y con los resultados se puede comprobar que sí, aunque sean en un ambiente diferente al de la propia aula.

Es curioso cómo, antes de comenzar con el tema, muchos alumnos y alumnas señalaban el norte de Navarra como la zona en la que se produjo mayor represión. La relación que establecieron entre las prohibiciones del franquismo a la cultura vasca puede que alteraran estos resultados, pero ahora han podido comprobar que los asesinatos se produjeron por ideales políticos de las personas de la Ribera.

Por último, la última pregunta era voluntaria y abierta para aquellas personas que quisieran dar una valoración personal sobre lo aprendido o comentar algo interesante sobre el tema. Entre las respuestas, nos gustaría señalar cuatro que dejan claro la importancia de aprender sobre memoria histórica, no sólo para la asignatura de Historia, sino para comprender nuestra sociedad y desarrollar el espíritu crítico de cada ciudadano y ciudadana.

Las respuestas que destacamos son las siguientes: “Sobre todo me he sentido incluido en esta época debido a la cercanía que otorga. Al fin y al cabo, es nuestra tierra y es nuestra historia, por lo que he aprendido con más ánimo, lo que ha dado mejores resultados a primera vista”; “Estos temas históricos me interesan, es reciente ya que en historia es como si hubiera pasado antes de ayer y nos afecta porque nuestras familias estuvieron implicadas”; “Lo más interesante que me ha parecido han sido los testimonios que hemos leído, ya que nos dan mucha información de cómo eran las cosas en esos tiempos; “Es interesante el poder conocer estos hechos y poder escucharlos de testigos directos”.

En el caso de Iparralde DBHI, este cuestionario final tenía como objetivo conocer el interés e importancia que ha mostrado el alumnado al trabajar la memoria histórica en el aula comparándolo con el primer cuestionario. Además, los y las estudiantes también nos ofrecieron otras alternativas para estudiar la memoria en el aula. Por último, valoraron el carácter didáctico de la plataforma *Oroibidea*, que utilizaron para su investigación.

Conclusiones

En general, la modificación de las representaciones fue positiva, no tanto de conceptos sino del conocimiento de la época, la actitud y la concienciación sobre el tema. El dato más representativo para afirmar tal hecho queda reflejado en el cuestionario final de ambos centros, ya que la mayoría del alumnado afirma que la memoria histórica tiene importancia y que es necesario trabajarla en el centro educativo. Este dato ha sido modificado de la primera encuesta a la encuesta final.

Muchas de las respuestas señalan la importancia de los testigos a la hora de contar sus experiencias y también la excursión a Sartaguda, donde se encontraron con muchos familiares de represaliados. Parece que, mediante la historia oral y los testigos, la historia puede acercarse de otra manera al alumnado, provocando en ellos un mayor interés y una mayor concienciación sobre el tema. En Iparralde DBHI, el alumnado señala que la historia social les resulta más cercana con un claro porcentaje alto.

Mediante esta relación socio-afectiva entre el alumnado y la víctima hay un mayor aprendizaje porque las emociones y los sentimientos juegan un papel importante, lo cual hace que el alumnado muestre una mayor atención y captación sobre el tema.

También, cabe mencionar que el alumnado tiene un bajo nivel sobre conceptos de memoria histórica, considerando la misma un concepto muy abstracto y muy alejado de su realidad. Esto es algo que la educación debe mejorar y que la sociedad debe tomar como punto de partida a la hora de difundir ciertas ideas y/o hacer homenaje a las víctimas y a la construcción y divulgación de narración de los hechos históricos.

Por otro lado, se puede observar que el alumnado ha alcanzado uno de los objetivos propuestos, el desarrollo de la empatía histórica. De esta manera, han comprendido este periodo histórico de una forma más cercana y personal, formando parte de la historia, además de la incorporación de los nuevos sujetos, en este caso, de los testigos y de las víctimas de la represión franquista también mediante *Lur Azpian-Bajo Tierra*. El contacto directo entre el alumnado y el pasado mediante los testimonios ha facilitado su aprendizaje y autonomía para la reconstrucción de la historia, sobre todo por la riqueza que ha ofrecido la historia oral.

Además, mediante este estudio y actividades realizadas se puede confirmar que el trabajo de indagación en el aula es beneficioso para el alumnado. El trabajo con testimonios orales dota de una mayor cercanía los conceptos tan abstractos que se tratan en la enseñanza de la historia social y, a su vez, los vuelve útiles.

En el caso de la actividad realizada en Iparralde DBHI, estos testimonios han servido para que el alumnado relacione el pasado, el presente y el futuro de una manera local y también global.

Por otra parte, podemos subrayar el carácter didáctico de la web *Oroibidea*, ya que en Iparralde DBHI el 92% de los encuestados afirma que ha sido fácil realizar las búsquedas en ella. Además, sugieren maneras de enseñar la memoria histórica en el aula que poco tenían que ver con los métodos actuales de enseñanza de contenido, por ejemplo, trabajarla mediante proyectos o trabajos de investigación.

Memoria de Libertad

Oskia Ramírez Baraze

Resumen – Abstract:

Esta unidad didáctica se centra en los acontecimientos que se vivieron en Europa en el contexto posterior a la década de 1930, desde la guerra civil española a la II Guerra Mundial y a la época de la posguerra. El principal objetivo, sin embargo, no es abordar estos acontecimientos históricos desde un punto de vista exclusivamente bélico y político, sino trabajar el fantasma autoritario, fascista y represor que se vivió en Europa en esa época, la sinrazón de la guerra y de la violencia y la reparación de los daños humanos. Planteando estos temas, se quiere destacar la importancia de que las sociedades actuales tengan memoria histórica. Dando a conocer la historia de los oprimidos y haciendo una lectura crítica del pasado, tanto traumático como violento, se ha querido hacer una pequeña aportación a la educación de la ciudadanía democrática. De hecho, dar un hueco a la memoria histórica en la educación es una vía para ensalzar los valores de la convivencia y para sentar los pilares imprescindibles para construir una sociedad de futuro, solidaria y justa.

Para ello, se ha pretendido rescatar y poner en valor la memoria de aquellas personas y colectivos que hasta ahora no han tenido un protagonismo directo en la historiografía oficial. Desde el punto de vista de género, se ha pretendido dar a conocer la historia de varias mujeres que vivieron en esa época; mujeres emprendedoras y destacadas en la lucha contra el fascismo, apasionadas defensoras de la justicia social, el feminismo y la democracia, cuyo coraje y trabajo suele estar oculto en un segundo plano. Muchas de estas protagonistas son, además, de origen navarro, acercándose así los alumnos a una historia local que, en muchas ocasiones, desconocen.

Con esta experiencia didáctica, los alumnos y alumnas tendrán la oportunidad de conocer “de otra manera” la historia contemporánea de Europa (metidos en la piel de una joven historiadora y reconstruyendo la vida de una persona ficticia: Libertad Uriz Ugarte), con la esperanza de que les proporcione herramientas para afrontar con tolerancia y respeto los innumerables retos a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI.

Palabras clave: historia de las oprimidas, de la historia local a la historia global, historia de las mujeres, memoria histórica, educación para la paz.

Memoria de Libertad, una historia real de ficción

Libertad Uriz Ugarte es una hija nacida en Pamplona en 1920, en el seno de una familia republicana de izquierdas; siendo muy joven, concretamente en el verano de 1936, se fue a Barcelona a vivir con sus supuestas tías Josefa y Pepita Uriz Pi. De hecho, allí la pillaron tanto el golpe de Estado de los militares como el estallido de la guerra. Tras participar en las milicias del bando republicano, tuvo que huir a Francia en 1939, sin saber aún que su padre había sido fusilado por los golpistas en Pamplona. En Francia, al igual que otros miles de personas refugiadas republicanas, permaneció encerrada en un campo de concentración durante algunos meses, concretamente en Gurs, hasta que Julia Álvarez logró sacarla de allí. Partió entonces a París con sus tías y, con ellas y otras personas comunistas (los hermanos Miret, los Monzón...), pasó a formar parte de la resistencia francesa o de los maquis. Estando en París, recibiría noticias de su madre que se había quedado en Pamplona (junto con otras muchas mujeres, su madre había formado una red de solidaridad para los presos que estaban en el fuerte de Ezkaba). Fue detenida por la Gestapo en el año 1943 y enviada a Ravensbrück, donde se convirtió en víctima del holocausto y sufrió situaciones tan duras como crudas. Sin embargo, junto a otras mujeres (Neus Catalá, Lise London o Marie Vaillant Coutier, entre otras) consiguió sabotear el armamento nazi. En la primavera de 1945, cuando el ejército rojo liberó el campo, se dirigió a Mauthausen, donde supuestamente se encontraba su pareja, el catalán Francesc Boix. Estuvieron juntos durante los juicios de Núremberg y luego se instaló de nuevo en París. Una vez en París, junto con sus tías, trabajó duramente para las organizaciones UMAE y FDI, hasta que, acusada de comunista, el gobierno francés la expulsó del país, conociendo el segundo exilio de su vida. Sin posibilidades ni fuerzas de volver a la España franquista (su madre había muerto de un dolor incurable por la humillación, el castigo y la represión franquistas), acabó viviendo en Berlín con Josefa y Pepita. Pero antes de partir a Berlín, quiso viajar a la Yugoslavia socialista de Tito para visitar a su amigo brigadista Koča Popović, a quien conoció de joven en la guerra civil española. De su mano recibió la noticia de las atrocidades cometidas por las ustachas y visitó el campo de exterminio de Jasenovac llena de rabia, sin saber, además, que los máximos responsables de todo ello seguían vivos bajo la protección del régimen franquista (Luburić y el propio Pavelić).

En los últimos días de su vida, Libertad escribió desde Berlín una carta a la joven historiadora Ane Zaritiegí Ezker. Junto a esto, le envió una preciosa caja llena de documentos, fotografías, artículos, etcétera, pidiéndole que reconstruyera su vida para que todo lo padecido y su incomparable trabajo por la libertad no queden en nada, para que se recuerde la opresión y la lucha de miles de personas.

Los principales objetivos de la unidad de Memoria de Libertad

Memoria de Libertad es una unidad didáctica cuyo objetivo es trabajar tanto la memoria histórica como la historia europea contemporánea y tener una experiencia vivencial para los alumnos y alumnas. El alumnado, de forma autónoma y en grupo, tiene que rehacer la historia de una mujer ficticia llamada Libertad Uriz Ugarte. Sin embargo, la historia que descubren no es ficticia, sino real. De hecho, aunque Libertad no exista, su vida se ha construido a partir de las historias de muchas mujeres reales diferentes y todos los hechos y personajes que aparecen en sus vivencias son reales. Como en un juego de rol, los alumnos y alumnas se meten en la piel de



La maleta de Libertad y la unidad didáctica

una joven historiadora llamada Ane Zaratiegi Ezker y van haciendo una reconstrucción de la vida de Libertad. Así, se sumergirán de lleno en el contexto histórico de las décadas de 1930-60 y conocerán una historia que normalmente no se refleja en los libros de texto de las escuelas. De hecho, uno de los objetivos principales de esta unidad didáctica es trabajar una historia que va más allá de la historia política, institucional y militar. Para ello, trabajarán, entre otros, en torno a las fotos, mapas, documentos históricos, diarios o cartas que hay en una caja y, con la ayuda de la lectura de diversos documentos historiográficos, lograrán reconstruir la vida de Libertad. Inmersos en la historia de Libertad, vivirán en primera persona las situaciones que sufrieron miles y miles de personas en uno de los episodios bélicos más violentos de la historia, la represión, la lucha antifascista, las situaciones migratorias... A todos estos hechos históricos hemos querido dotarles de una amplia perspectiva geográfica, mostrando la simultaneidad de lo ocurrido en los diferentes rincones de Navarra, del Estado español y de Europa. Es habitual que en nuestros currículos se aborden una serie de hechos de la historia de manera aislada, sin demasiado vínculo, como si fueran temas diferentes. Para evitar esto, la historia de Libertad

comienza en Navarra, y sin perderla de vista, se extiende a España, Francia, Alemania, Yugoslavia... relacionando cronológicamente lo que ocurrió aquí y allá. Con esta unidad, además de conocer la historia cercana, los alumnos y alumnas darán a ésta una dimensión europea.

Además de poner sobre la mesa los contenidos históricos mencionados, la unidad *Memoria de Libertad* pretende ser una propuesta didáctica para la reflexión. Y es que, junto con el fomento de la opinión crítica del alumnado, pretende transmitir la necesidad de construir una sociedad basada en la educación para la paz y la convivencia respetuosa, haciendo reflexionar a los alumnos y alumnas sobre la importancia de conocer la memoria histórica y mantenerla viva. La unidad didáctica pretende, por cierto, hacer justicia con las personas, luchas y colectivos que los historiadores suelen tener olvidados, dando a conocer algunos de ellos; principalmente, pretende hacer justicia con las mujeres, ya que han sido ellas las que la historia “oficial” ha solido excluir.

La unidad didáctica se puede trabajar en la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de primero de Bachillerato o en la optativa de Geografía e Historia de Navarra de bachillerato. La unidad didáctica también puede ser el punto de partida de un proyecto de mayor envergadura, tanto para desarrollarlo en el seminario social como para transformarlo en un proyecto interdisciplinar que nace de la coordinación de diferentes seminarios.

Para llevar a cabo la tarea requerida en la unidad didáctica, el alumnado dispondrá de 7 días de clase, aunque estará en nuestra mano actuar con flexibilidad (sobre todo con el alumnado de 4º de ESO). Se recomienda un último día de clase para que el profesor o profesora dirija una sesión general de reflexión.

Punto de partida y recorrido de la unidad didáctica

El punto de partida de esta unidad didáctica se sitúa en el año 2018. Ese año, el Instituto Navarro de la Memoria nos pidió a los profesores y profesoras del seminario de sociales que estábamos en Iturrana BHI que hiciéramos el diseño de una propuesta didáctica. La cuestión era que en el curso 2018-19 en el Teatro Gayarre se iba a representar la obra de teatro *Donde el bosque se espesa* para unos 1.500 alumnos y alumnas de centros navarros de Educación Secundaria; así, antes de ir al teatro, veían conveniente que los temas que se iban a exponer en el mismo estuvieran trabajados previamente en las aulas para que los alumnos y alumnas sacaran el máximo partido de la obra. Esta obra de Laia Ripoll era una obra de teatro financiada por el proyecto Unrest-Horizon 2020 y los miembros del seminario nos dimos cuenta nada más ver la obra que era una obra tan maestra como enrevesada para el alumnado. Sin embargo, la obra nos ofrecía una oportunidad inmejorable para trabajar los fragmentos más represivos de la historia contemporánea desde una amplia perspectiva europea. De hecho, la obra de teatro *Donde el bosque se espesa* abarca un amplio contexto histórico (II República, Guerra Civil, Segunda Guerra Mundial, Guerra de los Balcanes) y ofrece una oportunidad incomparable de reflexionar sobre la necesidad de mantener viva la memoria histórica. Ante la alternativa de trabajar todos estos temas en profundidad con el alumnado, aceptamos la propuesta de los miembros del Instituto de la Memoria con una única condición: no íbamos a realizar el diseño de unas actividades sueltas para trabajar en un par de clases, sino una propuesta didáctica de una unidad didáctica basada en la innovación pedagógica, que requería tiempo y seriedad. De hecho, desde el principio tuvimos muy claro que queríamos tomar como base esos dos ejes, combinando ambos: memoria e innovación. Porque nuestro objetivo principal era implicar y emocionar al alumnado con el tema y, para esto, era fundamental que la propuesta en sí fuera motivadora e innovadora para el alumnado.

En nuestro instituto, Iturrama BHI, hace tiempo que nos estábamos formando en metodologías innovadoras y, de una manera u otra, estábamos acostumbrados a diseñar propuestas didácticas en esta dirección. Pero también queríamos abordar el tema de la memoria histórica con total corrección y por ello, investigamos y tomamos como eje las bases del proyecto europeo para trabajar la memoria histórica Unrest ya mencionado anteriormente. Nuestra unidad didáctica coincide plenamente con los objetivos de Unrest; de hecho, es de acuerdo a esos objetivos como entendemos nosotros y nosotras la historia, así como la función que debería tener esta. Como apunta Unrest, la función principal de la historia debería ser la de crear un relato coherente de los hechos traumáticos y este relato debería ser también un antídoto para desactivar los discursos falsificadores y manipuladores de los populismos. Es decir, deberíamos utilizarlo como herramienta para hacer historia, veracidad y reflexión en el aula. Y a partir de todas estas premisas comenzamos a diseñar la unidad didáctica.

Para octubre de 2018 teníamos preparado el primer borrador, que bautizamos como *Donde el bosque se espesa* o *Basoa trinkotzen den gunea*. Durante el mes de noviembre, la propuesta didáctica se extendió a los diferentes institutos de Navarra y también fue presentada en el curso de memoria histórica que anualmente propone el CAP para profesores y profesoras. Sabemos que, en algunos centros, como el nuestro, durante el mes de noviembre de 2018 se trabajó la unidad con el alumnado, precisamente antes de ir a ver la obra.

Las valoraciones que recibimos después de trabajar la unidad fueron buenas. La mayoría del alumnado de nuestro centro, por ejemplo, valoró la experiencia como excelente, ya que les gustaron tanto los temas tratados como la forma de trabajarlos, es decir, la metodología. A la vista de esto, decidimos por unanimidad en el seminario de ciencias sociales de Iturrama BHI que seguiríamos trabajando la unidad didáctica entre los alumnos y alumnas de bachillerato en el futuro. Sin embargo, la propia unidad necesitaba una adaptación. Por un lado, éramos conscientes de que teníamos que acotar algo el contexto histórico, ya que asumir las guerras de los Balcanes nos suponía grandes dificultades de temporalización. Por otro lado, y sabiendo que en el futuro ya no habría posibilidad de volver a ver la obra *Donde el bosque se espesa* en directo, adaptamos algunos de los contenidos de la unidad didáctica, ya que uno de los objetivos no era ya entender bien la obra, sino trabajar la memoria histórica. Y por último, teníamos que corregir algunos errores que tenía ese borrador inicial.

Cuando estábamos adaptando y renovando la unidad, el Instituto Navarro de la Memoria Histórica nos propuso editar el trabajo que estábamos haciendo. Y tras varios meses de trabajar intensamente en la investigación y redacción, en otoño de 2020, se editó la unidad didáctica que ahora tenéis entre manos, elaborada por Cristina Palacios Belloso y Oskia Ramírez Baraze y editada por el Instituto Navarro de la Memoria.

Contenidos históricos que se trabajan y su justificación didáctica

Como ya hemos mencionado, el protagonista principal de la unidad didáctica, por un lado, y la persona encargada de investigar su vida, por otro lado, son los personajes de ficción de Libertad Uriz Ugarte y Ane Zaratiegi Ezker, respectivamente. Y las razones de que esto sea así responden a ciertos fines. En el caso de Ane, la supuesta joven historiadora, el alumnado se mete en su piel para fomentar su implicación en la tarea. Es decir, creemos que la asunción de este papel por parte de los alumnos y alumnas aumenta la empatía para investigar la vida de Libertad y hacer su reconstrucción gráfica y literaria. Por otro lado, el hecho de que Libertad fuera un personaje de ficción nos permitía conectar a los alumnos y alumnas con los hechos que queríamos y con los diferentes personajes históricos. De hecho, si hubiéramos decidido reconstruir la vida de un



Hermanas Uriz Pi

personaje real, hubiéramos limitado nuestro objetivo. Sin embargo, el personaje de ficción lo podemos situar en el espacio y en el tiempo deseado, acercando a los alumnos y alumnas a las personas y hechos históricos que nos interesan. Esto nos permite, de paso, mantener la legitimidad histórica. De hecho, todas las personas y situaciones históricas que aparecen en la unidad didáctica son correctas y reales; eso se ha respetado plenamente, siendo la única ficticia, la relación que todas ellas guardan con Libertad.

Por tanto, la unidad didáctica ofrece la oportunidad de conocer diferentes personajes históricos en un amplio espacio y profundizar más en los hechos históricos a través de sus vivencias reales. Los principales personajes y hechos históricos que se abordan a través de la tarea que la unidad didáctica propone al alumnado son:

Las hermanas Uriz Pi, eje de nuestra unidad

Hay que reconocer que la principal fuente de inspiración de nuestro trabajo fueron las hermanas Josefa y Elisa Uriz Pi y que sus vidas fueron el eje para tejer los hilos de la historia de ficción de Libertad. Las hermanas Uriz Pi son las supuestas tías de Libertad y con ellas recorrerá la mayor parte de su vida desde el golpe de Estado de 1936. Los alumnos y alumnas conocerán a través de Libertad las aportaciones de las hermanas Uriz Pi a nivel educativo y político (hasta hace poco en la sombra y que se han ido recuperando en los últimos años, especialmente gracias a las investigaciones de Martorell). El alumnado conocerá la lucha de estas navarras por la paridad a nivel educativo y su apuesta por la escolarización de metodologías innovadoras. Asimismo, conocerán diferentes partidos políticos vinculados a la ideología comunista en el Estado español, como el PCE y el PSUC, partido que tuvo tanta fuerza en Cataluña. A través de ellas también, se darán cuenta del trabajo que realizaron algunos colectivos con niños y niñas durante la guerra civil y de los pasos dados en la lucha por el feminismo y en la importancia de implicar a las mujeres a nivel político (las hermanas Uriz Pi, en el contexto de la II República, impulsaron la creación de una asociación de mujeres españolas antifascistas y, después, trabajaron duramente

en las asociaciones FDIM y UMAE). Asimismo, conocerán la resistencia antifascista ejercida en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. En la unidad didáctica también hemos querido utilizar otro fragmento de la vida de las hermanas Uriz Pi, la insuficientemente conocida Operación bolero acontecida en Francia en el contexto de la Guerra Fría, que obligó a cientos de personas refugiadas comunistas a huir de Francia.

Resistencia antifascista

Nos parecía importante destacar el papel que tuvieron los republicanos fugitivos en la resistencia francesa en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y vimos imprescindible trabajar este tema, aunque fuera indirectamente. De hecho, en el currículo y en los libros de texto se habla mucho del desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, pero, sobre todo, desde el punto de vista bélico y con el foco en las grandes batallas. Sin embargo, rara vez se habla del destino de muchos de ese medio millón de republicanos españoles que huyeron a Francia en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Libertad, como ya se ha mencionado, participará en la resistencia antifascista y, a consecuencia de ello, los nazis la aprisionarán. A través de este pequeño gesto de la historia de Libertad, hemos querido hacer un reconocimiento a todas las personas que participaron en la lucha antifascista, dando cuenta de ello a nuestros alumnos y alumnas.

Tomando como eje la red de las hermanas Uriz Pi, hemos creado la militancia y la lucha antifascista clandestina del personaje de Libertad y, así, manteniendo la veracidad, la hemos vinculado con diversos personajes históricos de dicha red. Por un lado, con el navarro Jesús Monzón, a través del cual los alumnos y alumnas conocerán la operación reconquista. Por otro lado, con los hermanos Miret. Conociendo su historia, además de tomar conciencia de la lucha antifascista, los estudiantes descubrirán que, en la cárcel de Santé, en la actualidad, el Ayuntamiento de París ha colocado una placa en nombre de Conrad Miret y en reconocimiento de su lucha, donde murió víctima de las torturas nazis. Esto, a su vez, les puede dar que reflexionar sobre la necesidad de dar pasos en el reconocimiento de la memoria histórica desde las instituciones políticas. Por último, leerán los nombres de Lise y Artur London, a través de los cuales serán conscientes de que miles y miles de voluntarios extranjeros lucharon con brigadas internacionales durante la Guerra Civil española, antes de la lucha antifascista clandestina de la Segunda Guerra Mundial. La Gestapo, además, detendrá a ambos y los enviará a los campos de exterminio; concretamente, a Lise London la mandaron al campo de exterminio Ravensbrück, donde se encontrará nuevamente con nuestro personaje de ficción Libertad.

Campo de exterminio de Ravensbrück

Al hablar del holocausto de la Segunda Guerra Mundial, casi la mayoría de las personas se acuerda en primer lugar de los judíos y al hablar de los campos de exterminio, de Auschwitz. Sabemos, sin embargo, que desgraciadamente la garra del holocausto atrapó muchos más lugares y víctimas, que han sido los que hemos querido dar a conocer a nuestros alumnos y alumnas a través de esta unidad didáctica. En este caso, se ha querido dar cuenta de diferentes formas de represión contra las mujeres de origen e ideología diversos y de uno de los campos en los que se llevó a cabo dicha represión; en concreto, se ha querido dar a conocer el campo de Ravensbrück y las diferentes formas de represión que allí se dieron.

Libertad, nuestro personaje de ficción, será detenida con la caída de la red de los hermanos Miret y enviada a Alemania, como hicieron con miles y miles de mujeres. Los alumnos y alumnas, a través de un diario escrito por nosotros, conocerán algunas de las brutalidades cometidas por los nazis con las mujeres. Para su redacción, el eje han sido los testimonios de las mujeres que han pasado por allí y, así, hemos puesto nombres y apellidos a algunas de las mujeres que han estado

allí. Como por ejemplo a estas: Lise London; una mujer catalana llamada Neus Catalá o la mujer francesa Vaillant Couturier.

Francesc Boix, Mauthausen y los juicios de Núremberg

Cuando estábamos diseñando la unidad didáctica, pudimos ver el documental que una productora catalana hizo sobre Francesc Boix. De ahí vino el deseo de incorporar esto a nuestra unidad. Nuestro personaje ficticio Francesc Boix es la supuesta pareja de Libertad; ambos se conocieron luchando en la Guerra Civil. A través de la vida de Francesc Boix, los estudiantes conocerán el campo de Mauthausen, al que fueron enviados la mayoría de los republicanos españoles detenidos por los nazis. Junto a las vivencias de Boix en el campo, los estudiantes conocerán su imprescindible contribución a los juicios de Núremberg; gracias a su trabajo clandestino como fotógrafo (consiguió ocultar algunos negativos), en los juicios de Núremberg, se pudo condenar a varios SS que habían sido responsables de Mauthausen. A través de la fotografía de la tumba de Boix, que los estudiantes podrán ver en los anexos, se ha querido dar a conocer la política adoptada hace tiempo por el gobierno francés hacia las personas que lucharon contra los nazis. Los restos de Francesc Boix, por ejemplo, fueron sacados de una fosa común y enterrados en el famoso cementerio parisino de Père Lachais, con una placa en la tumba que reconoce su trabajo.

Ustachas y personajes yugoslavos de la época de Tito

Tanto los currículos como los libros de texto suelen relacionar el tema del fascismo en general con las figuras de Hitler y Mussolini y, por tanto, con Alemania e Italia. Sin embargo, esto es solo una parte de una realidad más amplia. De hecho, los regímenes de inspiración fascista fueron muchos más, entre ellos, el régimen de los ustachas en Croacia, bastante desconocido para el alumnado. Estos establecieron una represión comparable a la de los nazis en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y ejemplo de ello es el campo de exterminio Jasenovac. La necesidad de cubrir ese vacío curricular nos llevó a introducir a los ustachas en la unidad de la memoria de Libertad. En un momento concreto de la unidad didáctica, Libertad acude a visitar la Yugoslavia de la época de Tito; de esta forma, se da a conocer este régimen socialista al alumnado y también conocen la brecha creada por los ustachas. Pero, con este viaje, hemos querido llegar más allá de estos conocimientos. De hecho, en este punto de la unidad, se ponen sobre la mesa otros dos temas. Por un lado, el tema de los brigadistas internacionales y, por otro, el de la impunidad y el asilo recibidos por los ustachas por parte del régimen franquista. Libertad viaja supuestamente a Yugoslavia para visitar a un amigo yugoslavo partisano que conoció durante la Guerra Civil, en concreto, el brigadista internacionalista Koča Popović. Asimismo, en este pasaje de la unidad, los alumnos y alumnas conocerán que los máximos responsables de las ustachas, entre otros el jefe de las ustachas, Pavelić, y el director del campo de exterminio de Jasenovac, Maks Luburić, lograron asilo en España, donde vivieron tranquilamente con una identidad falsa hasta su muerte.

Otras mujeres navarras y sus aportaciones

Como ya se ha mencionado en la presentación de la unidad, uno de los principales objetivos de esta unidad didáctica ha sido dar a conocer al alumnado las historias de algunas mujeres navarras emprendedoras y la historia del logro de los derechos de las mujeres. En este sentido, por un lado, el alumnado tendrá la oportunidad de conocer los avances que se dieron en la consecución de los derechos de las mujeres en la época de la II República. Por otro lado, tendrán la oportunidad de conocer las vidas de algunas mujeres concretas y las iniciativas de determinados colectivos de mujeres. Además de las citadas hermanas Uriz Pi, otra mujer que ocupa un lugar

especial en la unidad didáctica es Julia Álvarez Resano. Esta socialista, primera gobernadora civil en la historia de España, aparece en un momento clave en la vida de Libertad. En concreto, será la supuesta mujer que le ayudará a salir de Gurs y con esta excusa, los alumnos y alumnas conocerán la figura de Julia Álvarez. En una de las cartas que encontrarán en la caja, aparecerá también la historia de otra mujer, concretamente, la de Camino Oscoz, una mujer que conoció la muerte de manos de los nacionales. Mediante esta historia, hemos querido poner sobre la mesa el tema de la limpieza que sufrió el colectivo de profesores y profesoras republicanos. Por último, cabe mencionar que hemos querido recopilar los hechos ocurridos en el Fuerte de Ezkaba y las iniciativas solidarias de las mujeres con sus presos, haciendo que la supuesta madre de Libertad forme parte de esta red y poniendo nombres y apellidos a algunas de las mujeres que participaron en ella.

Represión franquista

Una unidad didáctica cuyo objetivo es trabajar con los estudiantes la traumática historia europea del siglo XX no podía dejar de abordar la represión franquista. Por eso, nuestro personaje de ficción Libertad sufrirá de cerca esta represión franquista. En concreto, sus conocidos y amigos y sus padres serán directamente perseguidos; su padre será fusilado y su madre, como muchos otros, sufrirá todo tipo de represión y castigos. Por supuesto, los padres de Libertad son también personajes de ficción, lo que nos ha permitido que ambos sean republicanos de izquierdas y afiliados a UGT, la madre profesora y el padre abogado.

Metodología

Desde el momento en que empezamos a hacer el diseño de la unidad tuvimos claro que basaríamos nuestra propuesta en el paradigma constructivista. A través de esta unidad didáctica se pretende, por un lado, fomentar el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado y, por otro, abordar la elaboración real de las competencias básicas. Es decir, queremos que vean la oportunidad de aplicar lo aprendido en esta experiencia didáctica en su vida cotidiana, siendo ésta la vía para conocer mejor el conflicto y las realidades sociales actuales y para abordar lo cotidiano. De este modo, se pretende abordar la competencia científica, acercando al alumnado a los métodos de investigación de la historia y de elaboración de la causalidad histórica (lectura de textos, análisis e interpretación de documentos, obtención de conclusiones...). Asimismo, se pretende trabajar la competencia cívica, fomentando en el alumnado la empatía con algunos temas y acercándonos a la reflexión con ellos. Con el fin de fomentar el trabajo en equipo, la unidad didáctica ofrece las claves para trabajar de forma cooperativa, ya que solo cooperando se suele conseguir abordar el trabajo de equipo real, enriqueciendo de forma significativa el propio proceso de aprendizaje y el trabajo en torno a las competencias básicas. A través del trabajo en equipo, por ejemplo, se potencia la comunicación lingüística, la competencia de aprendizaje, la competencia cívica...

Esta unidad didáctica para la consecución de los objetivos didácticos mencionados pone al alumnado en el centro desde el principio, sin espacio para las explicaciones magistrales del profesorado. Desde el primer momento, el alumnado debe actuar de forma autónoma a través del trabajo en equipo. Sin embargo, la función del profesorado será importante. De hecho, el profesor o la profesora tendrá que hacer de observador o observadora y de ayudante y participar cuando lo considere necesario o cuando el alumnado se lo solicite. Este papel del profesor o profesora será imprescindible para que el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas resulte exitoso, ya que observar el propio proceso y detectar y canalizar que algo no funciona bien es fundamental para que el equipo trabaje bien y de forma equilibrada, para que presenten



Colección de fotos de la caja

un producto final digno, para que los contenidos históricos se interioricen de forma adecuada y significativa, para que los alumnos y alumnas lleguen a conclusiones por sí mismos, etc.

Dos serán las metodologías que se utilizarán para intentar alcanzar todos nuestros objetivos pedagógicos: una metodología intermedia de tareas y otra de aprendizaje cooperativo

Tarea

En cuanto a la tarea, cabe mencionar que desde el primer momento pondremos a los alumnos y alumnas a trabajar en la resolución de una tarea. La tarea será la siguiente: Como si fueran la historiadora Ane Zaratiegi Ezker, tendrán que reconstruir la vida de Libertad Uriz Ugarte, tomando como eje los documentos guardados en la caja recibida desde Berlín, así como los anexos que tendrán a su disposición para leer. Por un lado, tendrán que crear un mural gráfico que muestre la reconstrucción de la vida de Libertad y, por otro lado, tendrán que rellenar el informe del cuestionario que les repartirá el profesor o profesora. Para la realización de este trabajo, dispondrán de siete días de clase y ambos serán entregados al profesor o profesora para su evaluación. Los alumnos y alumnas también deberán realizar y presentar un trabajo a nivel individual, es decir, una narración histórica de la vida de Libertad. Pero esto último lo llevará a cabo cada cual en su propia casa.

Para poder hacer todo esto, el alumnado, además de recibir la caja, recibirá una guía de trabajo en la que se explicará paso a paso el trabajo a realizar cada día. Esta gran tarea se divide, por tanto, en diferentes tareas cotidianas, ya que se les ha querido ayudar así a organizar el proceso de trabajo y a finalizar en siete días.

AC/CA (Aprendizaje cooperativo)

En cuanto al aprendizaje cooperativo, cabe señalar que es fundamental que el trabajo en equipo sea un verdadero trabajo en equipo y no un trabajo creado con la conjunción del trabajo individual de las diferentes personas. A través del aprendizaje cooperativo, se asegura la participación de todos, es decir, la inclusión. El tener que tomar decisiones en el equipo exige la

implicación y el compromiso de todos con el trabajo. Por ello, tanto las actividades como los ejercicios que cada día requieren las tareas a realizar, deberán realizarse siguiendo estructuras cooperativas (lápices a la mitad, lectura compartida...). Asimismo, cada miembro del equipo asumirá un rol o función dentro del grupo (que ya se fijará desde el primer día). Se recomienda que los grupos sean de cuatro personas, siempre que los números permitan hacer cuartetos, y también deberán ser heterogéneos (en lo que respecta al género, capacidades académicas, identidad del alumnado...).

Sistema de evaluación

Se utilizará un sistema de evaluación continuo y educativo, siguiendo la línea propuesta por la metodología del aprendizaje cooperativo. Esto se hará con la ayuda de los instrumentos de calificación y evaluación que ya se pueden encontrar en las guías tanto del profesorado como del alumnado, es decir, con las diferentes rúbricas, escalas de observación y listas de comparación.

Además de los productos finales a presentar por el alumnado, esta es también una unidad que amplía las posibilidades de evaluar el proceso y el trabajo en equipo. Para ello, el profesor o la profesora dispondrá de herramientas de seguimiento y evaluación del trabajo diario, así como de los materiales presentados por el alumnado. Cada grupo presentará dos productos para ser calificados. Por un lado, el cuaderno que se irá ejecutando cada día en la guía del alumnado (incluye cuestionarios y tablas de seguimiento del trabajo diario). El profesor o la profesora cumplimentará a partir de este cuaderno una serie de escalas de observación y listas de comparación, valorando el trabajo diario y el trabajo realizado como equipo. Por otro lado, los alumnos y alumnas presentarán un mural que muestre la reconstrucción de la vida de Libertad, que el profesor o profesora calificará mediante una rúbrica.

Asimismo, la unidad didáctica ofrece al alumnado la posibilidad de ser partícipe de la evaluación mediante rúbricas que podrán cumplimentar (autoevaluación y coevaluación de compañeros y compañeras de clase). Estas rúbricas serán cumplimentadas individualmente, valorando en ellas el trabajo realizado como grupo, la relación y cohesión entre los miembros del grupo, los productos finales presentados, el trabajo individual y el papel o rol desempeñado por cada miembro del grupo, etc. Estas rúbricas las recogerá el profesor o profesora y las utilizará para completar la nota, concretamente, el trabajo en grupo y las notas del trabajo individual.

Por último, cabe señalar que el profesor o profesora también dispondrá de una rúbrica para evaluar y calificar la narración que cree cada alumno, con la que cada alumno o alumna obtendrá su nota individual. A través de esta rúbrica, se valorará el trabajo realizado por los alumnos y alumnas a nivel personal, los conocimientos adquiridos, así como la competencia comunicativa y cívica demostradas, entre otros.

Recursos

La unidad de la memoria de Libertad ofrece recursos útiles tanto para el profesorado como para el alumnado. En la guía docente, se recogen todas las claves básicas para llevar a cabo la unidad. La guía del alumnado será un material que habrá que distribuir obligatoriamente a cada grupo de alumnos y alumnas. Porque en ella se recoge todo lo necesario para llevar a cabo la tarea y realizar las tareas del día a día, siendo ésta la herramienta fundamental para realizar su trabajo. Junto con la guía del alumnado, se entregará a cada grupo de alumnos y alumnas la "caja de Libertad" que se reparte con la unidad didáctica, en la que el profesor o profesora incluirá todos los supuestos documentos de Libertad, cartas, fotografías, mapas, artículos de periódico,

documentos historiográficos... Deberán utilizar todo ese material para poder realizar una reconstrucción de la vida de Libertad, así como para realizar un mural gráfico de su vida.

Bibliografía

Se ha utilizado una amplia bibliografía para el diseño de la unidad didáctica. Entre ella, se recomienda, especialmente, que el profesorado realice la lectura de estos tres libros antes de empezar a trabajar Memoria de Libertad con el alumnado:

Martorell, M., Marqués, S., Agullo Díaz, M^a.C, *Pioneras, historia y compromiso de las hermanas Uriz Pi*, Txalaparta, Tafalla, 2018.

Kowasch Velasco, A. *Tejiendo redes - Sareak Ehotzen*, Gobierno de Navarra, Pamplona, 2017.

Martí, C., *La Paloma de Ravensbrück*, Roca, Barcelona, 2019.

Otras referencias bibliográficas:

AA.VV. (Autobús de la Memoria), *Penal de San Cristóbal / Ezkaba: derribos contra la memoria. San Kristobal /Ezkaba: hormak eraitsi oroimena harresitzeko*, Pamplona-Iruñea, Pamiela, 2011.

Neus CATALÁ PALLEJÁ: *De la resistència i la deportació, 50 testimonios de mujeres españolas*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2015.

Jesús CENTENO, “Don Vicente, el monstruo de los Balcanes”, *Público*, 14 de febrero de 2009.

Josu CHUECA: *Gurs, el campo vasco*, Tafalla, Txalaparta, 2006.

Josu CHUECA, “Emakumeak II. Errepublikan, ikurra baino gehiago?”, *Argia*, 2035, (2006).

Josu CHUECA, “Gurs, Euskaldunen kontzentrazio esparrua”, *Argia*, 1985, (2005).

Joseba ECEOLAZA: *Camino Oscoz y otras historias del 36*, Berriozar, Cenlit Ediciones, 2017.

Belén GARCÍA POZUELO, “El campo de concentración de Ravensbrück: castigo y cautiverio para más de 200 mujeres españolas”, *ABC*, 2 de agosto de 2018.

Josefina GUERENDIÁIN CARO: *Nacida en Navarrería*, Pamplona-Iruñea, Sahats, 1996.

Carlos HERNÁNDEZ, “Los deportados españoles en Mauthausen y los datos que deberían estar en los libros de historia”, *El diario.es*, 26 de enero de 2015.

Montserrat LLOR, “Supervivientes españolas en el infierno nazi”, *El País Semanal*, 13 de junio de 2010.

Manuel MARTORELL: *Jesús Monzón el líder comunista olvidado por la historia*, Pamplona-Iruñea, Pamiela, 2000.

Manuel MARTORELL: “Hermanas Úriz. Dos pedagogas navarras en el maquis español”, Gerónimo de Uztariz, 30-31, (2014-15), pp. 39-58.

Pere PUJOLAS MASET: *9 ideas clave, el aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Grao, 2018.

Pere PUJOLAS y José Ramón LAGO (Coord): *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo, el programa CA/AC, (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)*, Barcelona, Octaedro, 2018.

Miguel RIAÑO, “La olvidada y consentida tumba en Madrid del genocida fascista Ante Pavelic”, *El independiente*, 28 de diciembre de 2018.

Salva RUBIO, Pedro J. COLOMBO, Aintzane LANDA: *El fotógrafo de Mauthausen*, Barcelona, Norma Editorial, 2018.

Félix SIERRA, Iñaki ALFORJA: *Fuerte de San Cristóbal, 1938, la gran fuga de las cárceles franquistas*, Pamplona-Iruñea, Pamiela, 2006.

Libertaden memoria

Oskia Ramírez Baraze

Laburpena

Unitate didaktiko honek 1930. hamarkadaz geroztiko testuinguruan Europan bizi izan ziren gertaerak hartzen ditu ardatz, Espainiako gerra zibiletik, II. Mundu Gerrara eta gerra ondoko garaira. Xede nagusia, alabaina, ez da historiako gertakari hauek ikuspuntu beliko eta politiko soiletik lantzea, Europan garai horretan bizi izan zen mamu autoritario, faxista eta errepresioilea, gerrak eta indarkeriak duen zentzugabekeria eta giza kalteen ordaina lantzea baizik. Gai hauek mahaigaineratuz, egungo gizarteek memoria historikoa izatearen garrantzia nabarmendu nahi da. Zapalduen historia ezagutaraziz eta iragan traumatiko zein bortitzaren irakurketa kritikoa eginik, hiritartasun demokratikoaren heziketari ekarpen txikia egin nahi izan zaio. Izan ere, hezkuntzan memoria historikoari tartea eskaintzea, bizikidetzaren baloreak goresteko bidea da, eta baita etorkizuneko gizarte solidario eta justua eraikitzeko ezinbestekoak diren zutabeak jartzeko bidea ere.

Aipatutakoa erdiesteko, orain arte historiografia ofizialean protagonismo zuzenik izan ez duten pertsona eta kolektiboen memoria erreskatatu eta balorean jarri nahi izan dira. Genero ikuspuntuari erreparatuz, garai horretan bizi izan ziren hainbat emakumeen istorioa ezagutaraztea izan da asmoa; emakume ekintzaile eta nabarmenduak faxismoaren aurkako borrokan, justizia soziala, feminismoa eta demokraziaren defendatzaile sutsuak izandakoak, zeinen adorea eta lana bigarren plano batean ezkuturik egon ohi den. Protagonista hauetako asko gainera, jatorri nafarrekoak dira, ikasleak horrela, anitzetan ezezaguna duten historia lokalera hurbilduz.

Esperentzia didaktiko honekin ikasleek, modu bibentzial batean, (zehazki historialari gazte baten azalean sartuak eta Libertad Uriz Ugarte fikziozko pertsona baten bizitza berreraikiz), Europako historia garaikidea "beste modu batez" ezagutzeko aukera izanen dute; XXI. mendeko gizarteak dituen hamaika erronkei tolerantziaz eta errespetuz aurre egiteko erremientak emanen dizkien itzaropenarekin.

Hitz gakoak: zapalduen historia, historia lokaletik historia globalera, emakumeen historia, memoria historikoa, bakerako hezkuntza.

Libertaden memoria; fikziozko istorio erreala

Libertad Uriz Ugarte Iruñean, 1918.urtean eta familia errepublikar ezkertiar baten magalean jaiotako alaba dugu, oso gazte zela, zehazki 1936.urteko udan, bere ustezko izeba Josefa eta Pepita Uriz Piekin Bartzelonara bizitzera joan zena. Bertan harrapatu zuen militarren estatu kolpeak eta gerraren eztrandak. Bando errepublikarreko milizietan parte hartu ondoren, Frantziara ihes egin behar izan zuen 1939.urtean, jakin gabe oraindik, bere aita Iruñean kolpistek fusilatu zutela. Frantzian, beste hamaika errefuxiatu errepublikarren antzera, kontzentrazio esparru batean itxita egon zen hilabete batzuen buruan, zehazki, Gursen, nor eta Julia Alvarezek bertatik ateratzea lortu zuen arte. Parisera abiatu zen orduan bere izebekin eta haiekin eta beste zenbait komunistekin, (Miret anaiekin, Monzonekin...) erresistentzia frantsesaren edo makien parte izatera pasa zen. Parisen dagoela, Iruñean gelditu den bere amaren berri jasotzen du, (bestelako emakume askorekin batera, Ezkabako gotorlekuan zeuden presoentzako elkartasun sarea osatu zuena). 1943.urtean Gestapok atxilo hartuta, Ravensbrückera bidalia izan zen, bertan, holokaustoaren biktima bilakatuz eta egoera latz bezain gordinak pairatuz. Hala ere, beste zenbait emakumeekin batera, (zeinen artean Neus Catalá, Lise London edo Marie Vaillant Coutier zeuden), nazien armamentua saboteatzea lortu zuen. 1945.urteko udaberrian, ejertzito gorriak esparrua askatzean, Mauthausenera abiatu zen ahal izan zuen modura, bertan baitzegoen bere bikotea preso, nor eta Francesc Boix kataluniarra. Elkarrekin Nurenbergen epaiketek iraun bitartean egon ziren eta ondoren berriz ere, Parisen finkatu zen. Bertan zegoela, bere izebekin UMAE eta FDIM erakundeentzako buru belarri jardun zen, noiz eta Frantziako gobernuak komunista izateaz leporatuta herrialdetik kanporatu zuen arte, bere bizitzako bigarren erbestealdia ezagutuz. Espainia frankistara itzultzeko aukerak moztuta zituen eta ez zuen ere bertara bueltatzeko indarrik, are gutxiago, bere amaren heriotzaren berri jaso zuenetik, (frankisten umilazio, zigor eta errepresioak eragindako senda ezina zen minari ezin eutsi hil zena). Berlinen amaitu zuen Josefa eta Pepitarekin bizitzen, baina Berlinera abiatu aurretik, Titoren Jugoslavia sozialistara bidaia egin nahi izan zuen, gaztetan espainiar gerra zibilean ezagutu zuen Koka Popovic bere lagun brigadista bisitatzera. Haren eskutik jaso zuen ustatzek egindako basakerien berri eta Jasenovaceko esterminio zelaia bisitatu zuen amorrutik beteta eta jakin gabe, horren guztiaren arduradun nagusienak erregimen frankistaren babespean bizirik zirautela, (Luburic eta Pavelic bera).

Bere bizitzaren azken egunetan Berlinetik Ane Zaritiegik Ezker historialari gazteari Libertadek gutun bat idatziko dio. Honekin batera, kutxa preziatu bat bidaliko dio ere, dokumentu, argazki, artikulua, eta abarrez beteta, bere bizitza berreraiki dezan eskatuz, pairatutako guztia eta askatasunaren alde egindako bizi borroka paregabea ezerezean gera ez daitezen, eta milaka pertsonen zapalkuntza zein borroka oroi daitezen.

Libertaden memoria unitatearen helburu nagusienak

Libertaden memoria, memoria historikoa zein europar historia garaikidea lantzeko eta ikasleentzat bizipen esperientzia bat izateko helburu duen unitate didaktikoa da. Ikasleek, modu autonomoan eta taldeka, Libertad Uriz Ugarte izeneko fikziozko emakume baten istorioa berregin behar dute. Deskubritzen duten historia alabaina, ez da fikziozkoa, erreala baizik. Izan ere, Libertad existitu ez arren, bere istorioa emakume erreal ezberdin askoren istorioetan



Libertaden maleta eta unitate didaktikoa

oinarriturik eraiki da eta bere bizipenetan ageri diren gertakari eta pertsonaia guzti guztiak, benetakoak dira. Rol joko baten gisara, ikasleak Ane Zartiegi Ezker izeneko neska gazte historialari baten azalean sartu eta Libertaden bizitzaren berreraikipena egiten joanen dira. Horrela, bete betean 1930-60. hamarkadetako testuinguru historikoan murgildu eta normalean eskoletako testu liburuetan islatzen ez den historia ezagutuko dute. Izan ere, unitate didaktiko honen helburu nagusienetako bat, historia politiko, instituzional eta militarretik haratago doan historia lantzea da. Honetarako, kutxa batean dauden argazki, mapa, dokumentu historiko, egunerokoak, gutunak... hizpide izanen dituzte eta zenbait dokumentu historiografikoen irakurketaz lagunduta, Libertaden bizitza berreraikitzea erdietsiko dute. Libertaden istorioan murgilduta, lehen pertsonen bizituko dituzte milaka eta milaka pertsonen historiako gerra pasarte bortitzenetako batean jasan zituzten egoerak, errepresioa, borroka antifaxista, erbesteratzeak... Gertakari historiko hauei guztiei bide batez, ikuspegi geografiko zabala eman nahi izan diegu, Nafarroako, estatu espainiarreko eta Europako bazter ezberdinetan jazotakoaren aldiberekotasuna erakutsiz. Ohikoa izaten baita gure curriculumetan historiaren gertakari zenbait banatuta lantzea, lotura askorik gabe gai ezberdinak izanen bailitzan. Hau ekidite aldera,

Libertaden istorioa Nafarroan hasiko da, eta hau bistaz galdu gabe, Espainiara, Frantziara, Alemaniara, Jugoslaviara ... hedatuko da, kronologikoki han eta hemen gertatu zirenak elkarlotuz. Unitate honekin beraz, historia gertuko ezagutzeaz gain, honi dimentsio europarra emanen diote ikasleek.

Aipaturiko eduki historikoak mahai-gaineratzeaz gain, Libertaden memoria unitateak hausnarketarako proposamen didaktikoa izan nahi du. Izan ere, ikasleen iritzi kritikoa sustatzearekin batera, bakerako hezkuntzan eta errespetuzko bizikidetzan oinarritzen den gizartea eraikitzearen beharra transmititu nahi ditu, memoria historikoa ezagutu eta bizirik mantentzearen garrantziaz ikasleak hausnarraraziz. Unitate didaktikoa bide batez, historialariek ahaztuta izan ohi dituzten pertsona, borroka eta kolektiboekin justizia egin nahi du, hauetako batzuk ezagutzera emanez. Nagusiki emakumeena, hauek izan baitira historia “ofizialak” bazterren utzi ohi dituenak.

Unitatea didaktikoa DBH 4.mailako gizarte ikasgaietan, Batxilergo lehenengo mailako Mundu Garaikidearen Historiako ikasgaietan edo batxilergoko Nafarroako Geografia eta historia aukeratu gaian lan daiteke. Unitate didaktikoa halaber, proiektu handiago baten abiapuntua izan daiteke, bai gizarteko mintegian garatzeko edo baita, mintegi ezberdinetako koordinaziotik jaio daitekeen diziplina arteko proiektua bilaka daitekeela ere.

Unitate didaktikoan eskatzen den zeregina gauzatzeko ikasleek 7 klase egun izanen dituzte, nahiz eta gure esku egongo den malgutasunez jokatzeari, (batez ere DBH 4.mailako ikasleekin). Azken klase egun bat gomendatzen da irakasleak azken hausnarketa saio orokor bat zuzentzeko.

Abiapuntua eta ibilbidea

Unitate didaktiko honen abiapuntua 2018.urtean kokatu behar da. Urte horretan, Nafarroako Gobernuak memoria historikoaren institutuak, Iturrama BHIIn geunden gizarte mintegiko irakasleei proposamen didaktiko baten diseinua egiteko eskaera egin zigun. Kontua zen, 2018-19.ikasturtean *Donde el bosque se espesa* antzezlanaren ikusgai egonen zela bigarren hezkuntzako nafar zentroetako 1500 ikasle inguruztatuz; eta Nafarroako memoriaren institutuak komenigarri ikusten zuten, antzerkira joan baino lehen, honetan azalduko zirenen gaiak nola edo hala aurretik landuak egotea ikasgeletan, (antzezlanari ahalik eta etekin gehien ateratzea ziezaioten ikasleek). Laia Ripollen lan hau Europar Batasunak berrikuntza eta ikerketa lana sustatzea helburu zuen Unrest-Horizon 2020 proiektuak, (Europar memoria lantzearen problematika mahai gaineratzeko intentzioarekin sortutakoak), finantzatutako antzezlanaren eta mintegi kideok obra ikusi eta berehala ohartu ginen, antzezlanaren maisua bezain korapilatsua zela ikasleentzat. Obrak alabaina, aukera ezin hobea luzatzen zigun historia garaikidearen pasarte errepresiboenak ikuspegi europar zabaletik lantzeko. Izan ere, *Donde el bosque se espesa* antzezlanaren testuinguru historiko zabala hartzen du, (II. Errepublika, Gerra Zibila, Bigarren Mundu gerra, Balkanetako gerra) eta memoria historikoa bizirik mantentzeko premiaren inguruan hausnartzeko aukera luzatzen du. Gai hauek guztiak ikasleekin modu sakonean lantzeko aukera ikusita, Memoriaren Institutuko kideei baiezkotzea eman genien baldintza bakar batekin; ez genuen klase pare batean lantzeko jardura solte bakar batzuen diseinua eginen, denbora zein seriotasuna eskatzen zuten eta berrikuntza pedagogikoan oinarrituriko unitate didaktiko bat baizik. Hasieratik oso argi izan baikenuen bi ardatz horiek oinarri hartu nahi genituela. Alegia, memoria eta berrikuntza uztartzeak ezinbestekoa behar zuten izan, ikasleak gaiarekin inplikatzeko eta hunkitzea baitzen gure xede nagusia eta honetarako, proposamena ikasleentzat motibagarria eta berritzailea izatea funtsezkoa baitzen. Asmo hauei guztiei

erantzuteko, diseinatuko genuen unitate didaktikoa ikaskuntza egoera batean oinarriturik egongo zela adostu genuen.

Gure institutuan, Iturrama BHIIn, aspaldi ari ginen metodologia berritzaileetan formatzen eta modu batera edo bestera, ohituak geunden proposamen didaktikoak norabide honetan diseinatzeko. Baina memoria historiakoaren gaiari ere, zuzentasun guztiz heldu nahi genion eta horregatik, jada aipatutako Unrest memoria historikoa lantzeko proiektu europarraren oinarriak ikertu eta ardatz hartu genituen. Izan ere, gure unitate didaktikoak bete betean bat egiten du Unrest delakoaren helburuekin, haiekin bat eginik ulertzen baitugu guk ere historia lantzeko modua eta honek izan beharko lukeen funtzioa. Unrestek zehazten duen legez, historiaren funtzioa nagusia izan beharko litzateke gertaera traumatikoen kontakizun koherente bat sortzea, eta kontakizun horrek halaber, populismoen mintzaldi faltsutzaile eta manipulatzaileak desaktibatzeko antidotoa behar luke izan. Alegia, ikasgelan historia, egiazkotasuna eta hausnarketa egiteko tresna gisa erabili beharko genuke. Eta premisa hauek guztiak abiapuntu harturik hasi ginen unitate didaktikoa diseinatzeko.

2018ko urrirako lehen zirriborroa prest genuen, *Donde el bosque se espesa* edo *Basoa trinkotzen den gunea* izenez bataiatu genuena. Azaro bitartean proposamen didaktikoa Nafarroako institutu ezberdinetara hedatu zen eta irakasleontzako ILZk urtero proposatzen duen memoria historikokoaren ikastaroan ere aurkeztu genuen. Jakin badakigu, zenbait zentroetan, gurean kasu, 2018ko azaroan zehar ikasleekin unitatea landu zela, hain zuzen ere, antzezlanak ikustera joan aurretik.

Unitatea landu ostera jaso genituen balorazioak onak izan ziren. Gure zentroko ikasle gehienek esaterako, esperientzia bikain baloratu zuten, asko gustatu baitzitzaizkien bai landutako gaiak, bai eta hauek lantzeko modua ere, hots, metodologia. Hau ikusita, aho batez erabaki genuen Iturrama BHIko gizarteko mintegi mailan, unitate didaktikoa gure batxilergoko ikasleekin etorkizunean lantzen jarraituko genuela. Alabaina, unitateak berak moldaketa bat behar zuen. Batetik, testuinguru historikoa zertxobait murriztu behar genuela kontziente ginen, ezen Balkanetako gerrak bere gain hartzeak zailtasun handiak suposatzen zizkigun denboralizazioa aldetik. Bestetik, eta jakinik jada etorkizunean ez zela *Donde el bosque se espesa* antzezlanak berriz zuzenekoan ikusteko aukerarik egonen, unitate didaktikoaren eduki batzuk moldatu genituen, helburuetako bat orain, ez baitzen jada antzerkia ongi ulertzea, memoria historikokoaren lanketa egitea baizik. Eta azkenik, hasierako zirriborro horrek zituen zenbait akats zuzendu beharra genituen.

Unitatea moldatzen eta berritzen ari ginela, Nafarroako memoriaren institutuko kideek egiten ari ginen lana editatzeko proposamena luzatu ziguten. Eta hilabete batzuetan zehar buru belarri ikertzen eta idazten aritu ondoren, 2020ko udazkenean orain esku artean duzuen unitate didaktikoa editatu zen, Cristina Palacios Belloso eta Oskia Ramírez Barazek egin eta jada aipaturiko memoriaren institutuak editatua.

Eduki historikoak eta hauen justifikazio didaktikoa

Jada aipatu dugun legez, unitate didaktikoaren protagonista nagusia batetik, eta honen bizitza ikertzeaz arduratzen den pertsona bestetik, urrenez urren Libertad Uriz Ugarte eta Ane Zaratiegi Ezker, fikziozko pertsonaiak dira. Eta hau horrela izatearen arrazoiek helburu jakin batzuei erantzuten diete. Ane ustezko historialari gaztearen kasuan, ikasleak bere azalean sartzeak zereginean inplikatzeko nahiari erantzuten dio. Alegia, ikasleek rol hori hartzeak, Libertaden bizitza ikertzeko eta honen berreraikipen grafiko eta literarioa eraikitzeko enpatia handitzen duela uste dugu. Libertad fikziozko pertsonaia izateak bestalde, ikasleak guk nahi genituen



Uriz Pi ahizpak

gertaerekin eta pertsonaia historiko ezberdinekin konektatzeko aukera ematen digu. Izan ere, pertsonaia erreal baten bizitza berreraikitzeak hautua egin izanak gure helburu hori mugatuko luke. Fikziozko pertsonaia ordea, hau nahi dugun espazioan eta denboran koka dezakegu, honela, ikasleak interesatzen zaizkigun pertsona eta gertaera historikoetara hurbilduz. Honek bidenabar, aukera ematen digu zilegitasun historikoa mantentzeko. Izan ere, unitate didaktikoan agertzen diren pertsona eta egoera historiko guztiak zuzenak eta errealak dira; hori guztiz errespetatu da, fikziozko bakarra izanik, hauek guztiek Libertadekin gordetzen duten harremana.

Beraz, unitate didaktikoak aukera luzatzen du espazio zabal batean pertsonaia historiko ezberdinak ezagutzeko eta hauen bizitza errealen bitartez, gertaera historikoetan gehiago sakontzeko. Hona hemen, unitate didaktiko honen bitartez lantzen diren pertsonaia eta gertakari historiko nagusienak:

Uriz Pi ahizpak; gure unitatearen ardatz

Aitortu beharra dago gure lan honen inspirazio iturri nagusia Josefa eta Elisa Uriz Pi ahizpak izan zirela eta hauen bizitza ardatz izan genituela Libertaden fikziozko istorioaren hariak ehortzeko. Uriz Pi ahizpak Libertaden ustezko izebak dira eta haiekin egingen du Libertadek bere bizitzaren ibilbide nagusia 1936.urteko estatu kolpearen uneaz geroztik. Ikasleek Libertaden bitartez Uriz Pi ahizpek hezkuntza mailan eta maila politikoan egindako ekarpenak ezagutuko dituzte, (orain gutxi arte itzalean egondakoak eta azken urteetan, bereziki Martorellen ikerketei esker, berreskuratuz joan direnak). Ikasleek nafar emakume hauek hezkuntza mailan egindako parekidetasunaren aldeko borroka eta metodologia berritzaileak eskolaratzearen aldeko apustuaren berri izanen dute. Era berean, estatu espainiarrean ideologia komunistarekin loturiko alderdi politiko ezberdinak ezagutuko dituzte, hala nola, Katalunian horrenbesteko indarra izan zuen PSUC alderdia. Haien bitartez ere, gerra zibilean haurrekin zenbait kolektibok egindako lanaz jabetuko dira eta baita, feminismoaren aldeko borrokan eta emakumeak politika mailan inplikatzearen garrantzian emandako pausuez ere, (Uriz Pi ahizpak II. Errepublikaren

testuinguruan emakume espainiar antifaxisten elkartearen sorrera sustatu baitzuten eta gerora, FDIM eta UMAEko elkartetan buru belarri aritu baitziren). Halaber, II. Mundu Gerraren testuinguruan gauzatutako erresistentzia antifaxistaren berri izanen dute ere. Unitatea didaktikoan orobat, Uriz Pi ahizpen bizitzaren beste pasarte bat ere erabili nahi izan dugu, hain zuzen ere, aski ezaguna ez den eta Gerra Hotzaren testuinguruan Frantzia jazotako *operación bolero* delakoa, zeinaren eraginez, ehunka errefuxiatu komunista Frantziatik ihes egin behar izan zuten.

Erresistentzia antifaxista

II. Mundu Gerraren testuinguruan errepublikar iheslariek Frantziako erresistentzian izan zuten papera nabarmentzea garrantzitsua iruditzen zitzaigun eta gai hau zeharka bazen ere lantzea ezinbestekotzat ikusi genuen. Izan ere, curriculumean eta testu liburuetan askotxo hitz egiten da II. Mundu Gerraren garapenaz, baina batez ere, ikuspuntu belikotik landuta eta bataila handietan jarririk fokua. Alabaina gutxitan mintzatzen da Frantziara ihes egindako miloi erdi espainiar errepublikar horietariko askoren patuaz II. Mundu Gerraren testuinguruan. Libertadek, jada aipatu den legez, erresistentzia antifaxistan parte hartuko du eta honen eraginez naziek preso hartuko dute. Libertaden istorioaren keinu txiki honen bitartez, borroka antifaxistan jardun zuten pertsona guztien errekonozimendua egin nahi izan dugu, gure ikasleei honen berri emanez.

Uriz Pi ahizpen sarea ardatz hartuta sortu dugu Libertad pertsonaiaren militantzia eta borroka antifaxista klandestinoak; eta zilegitasun historikoari jarraituz, sare horretako zenbait pertsonaia historikoekin harremanetan jarri dugu. Batetik, Jesús Monzón nafarrarekin, zeinaren bitartez *operación renconquista* delakoaren berri izanen dute ikasleek. Miret anaiekin bestetik. Haien historia ezagututa, borroka antifaxistaz kontzientzia hartzeaz gainera, gaur egun *Santéko* kartzelan Parisko udalak Conrad Mireten izenean eta bere borrokaren errekonozimendu gisan plaka bat jarririk duela jakingo dute ikasleek, hain zuzen ere, nazien torturen biktima izanik hil zen tokian. Honek bide batez, hausnartzeko zer esana eman diezaieke, instituzio politikoetatik memoria historikoaren errekonozimenduan eman daitezkeen pausuen beharraz hain zuzen. Azkenik, Lise eta Artur Londonenen izenak irakurriko dituzte, zeinen bitartez kontziente izango dira, milaka eta milaka boluntario Gerra Zibilera brigada internazionala borrokatu zutela II. Mundu Gerrako borroka antifaxista klandestinoan aritu baino lehen. Gestapok gainera, biak ala biak atxilotu eta esterminio zelaietara bidaliko ditu, Lise London zehazki Ravensbrückeko esparrura, zeinetan Libertad gure fikziozko pertsonaiekin beste behin topo eginen duen.

Ravensbrück esterminio zelaiak

II. Mundu Gerrako holokaustoaz hitz egitean ia pertsonen gehiengoa lehenik eta behin judutarrekin gogoratzen da eta esterminio zelaietaz hitz egitean, Auschwitzekin. Jakin badakigu ordea, zoritxarrez holokaustoaren atzaparrak askoz ere toki eta biktima gehiago harrapatu zituela eta horiek izan dira gure ikasleei unitate didaktiko honen bitartez jakinarazi nahi izan dizkiogunak. Kasu honetan, jatorri eta ideologia askotariko emakumeen kontrako errepresio mota ezberdinen berri eta hau gauzatu zeneko esparruetako baten berri eman nahi izan zaie; zehazki, Ravensbrück esparruaren berri eta honetan gauzatu ziren errepresio formen berri. Libertad, gure fikziozko pertsonaia, Miret anaien sarea erortzearekin batera atxilotuko dute eta Alemaniara bidaliko dute, milaka eta milaka emakumeekin egin zuten modura. Ikasleek, guk idatzitako eguneroko baten bitartez, naziek emakumeekin egindako zenbait basakeriak ezagutuko dituzte. Hau idazteko, bertatik pasatutako emakumeen testigantzak hartu ditugu ardatz; eta eguneroko honen bitartez halaber, bertan egondako zenbait emakumeri izen abizenak

jarri dizkiegu. Hala nola, Neus Catalá izeneko emakume katalanari edo Vaillant Couturier emakume frantsesari.

Francesc Boix, Mauthausen eta Nurenbergeko epaiketak

Unitate didaktikoa diseinatzen geundela, produktura katalan batek Francesc Boix delakoaren inguruan egin zuen dokumentala ikusterik izan genuen. Hortik etorri zen gure unitatean txertatzeko nahia. Kasu honetan, Francesc gure fikziozko pertsonaia Libertaden ustezko bikotea da, Gerra Zibilean borrokan elkar ezagututakoak. Francesc Boixen bizitzaren bitartez ikasleek Mauthauseneko esparrua ezagutuko dute, zeinetara bidaliak izan ziren naziek preso hartutako espainiar errepublikar gehienak. Boixek zelaian izandako bizipenei esker bidenabar, honek Nurenbergeko epaiketetan egindako ekarpen ezinbestekoa ezagutuko dute; argazkilari gisa egindako lan klandestinoari esker, (zenbait negatibo ezkutatzea erdietsita), Nurenbergeko epaiketetan Mauthauseneko arduradun ziren hainbat SS zigortu ahal izan zirelarik. Boixen hilobiaren argazkiaren bitartez halaber, ikasleei Frantziako gobernuak nazien kontra borrokan jardun zuten pertsonetik aspaldi hartutako politika ezagutzera eman nahi zaie. Francesc Boixen gorpuzkiak esaterako, fosa komun batetik atera eta Père Lachaiseko hilerri paristar ospetsuan hilobiratu zituzten, bere lana aitortzen duen plaka bat hilobian jarririk.

Ustatxak eta Titoren garaiko Jugoslaviako partisano brigadistak

Curriculumek zein testuliburuek faxismoaren gaia oro har, Hitler eta Mussoliniren figurekin eta beraz, Alemania eta Italiarekin lotzen ohi dute. Alabaina, hau errealitate zabalago baten parte bat baino ez da. Izan ere, inspirazio faxistako erregimenak askoz gehiago izan ziren, horien artean, ikasleentzako aski ezezaguna den ustatxen erregimena Kroazian. Hauek nazien pareko errepresioa ezarri zuten II. Mundu Gerraren testuinguruan, horren adibide izanik besteak beste, Jasenovac izeneko esterminio zelaia. Curriculumeko hutsune hori betetzeko beharrak eraman gintuen Libertaden Memoriaren unitatean ustatxak sartzera. Unitate didaktikoaren une konkretu batean Libertad Titoren garaiko Jugoslavia bisitatzera joan da eta era honetara, ikasleei erregimen sozialista honen berri eta baita, ustatxek utzitako arrakalaren berri emanen zaie. Baina ezagutza hauetatik haratago iritsi nahi izan dugu bidaia honekin. Izan ere, bi gai gehiago mahai gaineratzen dira unitatearen puntu honetan. Brigadista internazionalena batetik eta ustatxek erregimen frankistaren eskutik jasotako inpunitatea eta asiloa bestetik. Alegia, Libertad ustez Jugoslaviara bidaiatzen du Gerra Zibilaren garaian egindako lagun jugoslaviar partisano bat bisitatzera, zehazki, Koka Popovic brigadista internazionalista. Unitatearen pasarte honetan halaber ikasleek jakinen dute, ustatxen arduradun nagusienak, besteen artean Pavelic ustatxen buruak eta Maks Lubiric Jasenovaceko esterminio zelaiaren zuzendariak, Espainian asiloa eskuratu zutela eta bertan lasai ederrean identitate faltsu batekin bizi izan zirela hil arte.

Bestelako emakume nafarrak eta hauek egindako ekarpenak

Jada unitatearen aurkezpenean argi gelditu den legez, unitate didaktiko honen xede nagusienetako bat izan da ikasleei zenbait emakume nafar ekintzaileen istorioak eta emakumeen eskubideen lorpenaren historia ezagutzera ematea. Zentzu honetan, ikasleek alde batetik, II. Errepublikaren garaian emakumeen eskubideen lorpenean egindako aurrerapausoak ezagutzeko parada izango dute. Bestetik, emakume konkretu batzuen bizitzak eta emakumeen kolektibo jakin batzuen ekimenak ezagutzeko aukera. Aipaturiko Uriz Pi ahizpez gain, unitate didaktikoan toki berezia duen bestelako emakume bat Julia Álvarez Resano dugu. Espainiako historian lehen emakume gobernadore zibila izandako sozialista hau une klabe batean agertzen da Libertaden bizitzan. Zehazki, Gursetik ateratzen lagunduko dion ustezko emakumea izanen baita eta aitzakia honekin, Julia Álvarezren figura ezagutuko dute ikasleek. Beste emakume baten

istorioa ere agertuko da kutxan aurkituko duten gutunetako batean, zehazki, Camino Oscozena, nazionalen eskutik heriotza ezagututako emakumea. Honen eskutik, irakasle errepublikarren kolektiboak jasandako garbiketaren gaia mahai gaineratu nahi izan dugu. Azkenik aipatzea, Ezkabako gotorlekuan gertatutakoak eta bertako presoekiko emakumeek izandako elkartasun ekimenak bildu nahi izan ditugula ere, Libertaden ustezko ama sare honen partaide bilakatuz.

Errepresio frankista

XX.mendeko europar historia traumatikoa ikasleekin lantzea helburu duen unitate didaktiko batek ezin zuen errepresio frankista landu gabe utzi. Horregatik, gure fikziozko pertsonaia Libertadek errepresio frankista hau gertutik pairatuko du. Zehazki, bere inguruko ezagun zein lagunak eta bere gurasoak, zuzenki jazarriak izanen dira, aita fusilatuko dutela eta amak, beste emakume askok bezalaxe, mota guztietako errepresio eta zigorrak jasango dituela. Libertaden gurasoak jakina, fikziozko pertsonaiak dira ere, eta horrek aukera eman digu, biak errepublikar ezkertiarrek egiteko, UGTren afiliatuak, ama irakaslea eta aita abokatua.

Metodologia

Unitatearen diseinua egiten hasi ginen unetik argi izan genuen paradigma konstruktibistan oinarrituko genuela gure proposamena. Unitate didaktiko honen bitartez batetik, ikasleen pentsamendu kritikoa eta hausnarketa sustatu nahi dira eta bestetik, oinarrizko gaitasunen lanketa erreala abordatu nahi da. Alegia, esperientzia didaktiko honetan ikasitakoak haien eguneroko bizitzan aplikatzeko aukera ikus dezaten nahi dugu, hau izanik, egungo gatazka eta errealtate sozialak hobeto ezagutzeko bidea eta egunerokotasunari aurre egiteko bidea. Horregatik unitate didaktikoak ikaskuntza egoera bat planteatzen da. Honen bidez, zientziaren konpetentziari heldu nahi zaio, ikasleak, historia ikertzeko eta kausalitate historikoa lantzeko metodoetara hurbilduz, (testuen irakurketa, dokumentuen analisia eta interpretazioa, ondorioak erdiestea..). Era berean, gaitasun zibikoa landu nahi da, ikasleengan, zenbait gaiekiko enpatia sustatuz eta hauekiko hausnarketara gerturatuz. Taldeko lana sustatze aldera, unitate didaktikoak modu kooperatiboan lan egiteko gakoak eskaintzen ditu, kooperatuz bakarrik lortzen ohi delako benetako ekipo lanari ekitea, ikaskuntza prozesua bera eta oinarrizko gaitasunen lanketa modu esanguratsuan aberastuz. Ekipo lanaren bitartez esaterako, komunikazio linguistikoa, ikasteko gaitasuna, gaitasun zibikoa... indartzen dira.

Aipatutako helburu didaktikoen lorpena erdiesteko unitate didaktiko honek hasieratik ikasleria erdigunean jartzen du, irakaslearen azalpen maisuentzako tokirik ez dagoela. Lehen unetik, ikasleek ekipo lanaren bitartez eta era autonomo batean jardun behar dute. Irakaslearen funtzioa alabaina garrantzia handikoa izanen da. Izan ere, irakasleak behatzaile eta laguntzaile lana egin beharko du eta premiazkoa ikusten duenean edo ikasleek eskatzen diotenean parte hartu. Irakaslearen paper hori ezinbestekoa izango da ikasleen ikaskuntza prozesua arrakastatsua suerta dadin, ezen prozesua bera behatzea eta zerbaitek ongi funtzionatzen ez duela detektatzea eta bideratzea; funtsezkoa da ekipoak ongi eta modu orekatuan egin dezan lan, produktu final duin bat aurkez dezaten, eduki historikoak modu egoki eta esanguratsuan barneratu daitezen, ikasleak haien kabuz ondorioetara irits daitezen, etab.

Bi izanen dira gure helburu pedagogiko hauen guztien lorpena erdiesten saiatzeko erabiliko diren metodologiak: zereginen bitarteko metodologia batetik, (ikaskuntza egoera baten planteamenduaren bitartez), eta ikaskuntza kooperatiboa bestetik.

Ebaluazio sistema

Ebaluazio sistema jarrai eta hezigarria erabiliko da, horretarako, IK/KI metodologiak proposaturiko ildoari jarraituko zaiolarik. Hau, jada irakasle zein ikaslearen gidan aurki daitezkeen kalifikazio eta ebaluazio tresnekin lagunduta gauzatuko da, hots, errubrika, behaketa eskala eta alderatze zerrenda ezberdinekin.

Ikasleek aurkeztu beharreko produktu finalaz gain, prozesua eta talde lana ebaluatzeko aukerak luzatzen dituen unitatea da honako hau. Irakasleak honetarako, eguneroko lanaren jarraipena eta ebaluazioa egiteko tresnak izanen ditu eskura, eta baita ikasleek aurkeztutako materialak ebaluatzekoak ere. Talde bakoitzak kalifikatuak izateko bi produktu aurkeztuko ditu. Batetik, ikaslearen gidan egunetik egunera gauzatu joango diren kaiera edo koadernoak, (galdetegiak eta eguneko lanaren jarraipen taulak biltzen dituenak). Irakasleak honetan oinarrituta behaketa eskala eta alderatze zerrenda batzuk beteko ditu, eguneroko lana eta ekipo gisa egindako lana baloratuz. Bestetik, Libertaden bizitzaren berreraikipena erakusten duen murala aurkeztuko dut ikasleek, irakasleak errubrika baten bitartez kalifikatuko duena.

Unitate didaktikoak halaber, aukera luzatzen dio ikasleriari ebaluazioen partaide izateko bete ahalko dituen errubrika batzuen bitartez. Errubrika hauek indibidualki beteko dituzte eta hauetan, talde gisa egindako lana, taldeko kideen arteko harreman eta kohesioa, aurkeztutako produktu finalak, taldekide bakoitzak egindako lan indibiduala eta betekizuna edo rola, etab. baloratuko dituzte. Errubrika hauek irakasleak jasoko ditu eta nota osatzeko erabiliko ditu, hain zuzen ere, taldeko lana eta lan indibidualaren notak.

Azkenik aipatzea irakasleak ere ikasle bakoitzak sortzen duen narrazioa ebaluatu eta kalifikatzeko errubrika bat izanen duela, zeinarekin ikasle bakoitzak bere nota indibiduala eskuratuko duen. Errubrika honen bitartez, ikasleek maila pertsonalean egindako lana, eskuratutako ezagutzak, erakutsitako gaitasun komunikatibo eta zibikoa... baloratuko dira.

Baliabideak

Libertaden memoria unitateak irakasleentzat zein ikasleentzat erabilgarriak diren baliabideak eskaintzen ditu. Irakasle gidan, unitatea aurrera eramateko oinarritzko gako guztiak biltzen dira. Ikasle gida, ikasle talde bakoitzari ezinbestean banatu beharreko materiala izanen da, ezen bertan, zeregina gauzatzeko eta egunez eguneko atazak gauzatzeko informazio guztia biltzen da, hau izanik, haien lana egiteko funtsezko erreminta. Honekin batera ikasle talde bakoitzari unitate didaktikoarekin banatzen den “Libertaden kutxa” emango zaio, zeinetan Libertaden ustezko dokumentu guztiak sartuko diren, alegia, gutunak, argazkiak, mapak, egunkari artikulak, dokumentu historiografikoak... Hauek guztiak Libertaden bizitzaren berreraikipena egin ahal izateko erabili beharko dituzte, baita, bere bizitzaren mural grafikoa egiteko ere.

Bibliografia (moldatzeko eta akaso bibliografia gehiago eransteko)

Bibliografia zabala erabili da unitate didaktikoaren diseinurako. Honen artean, hiru liburuen irakurketa da bereziki gomendagarria irasleentzat Libertaden Memoria ikasleekin lantzen hasi aurretik:

Manuel MARTORELL, Salomó MARQUÉS, M^a Carmen AGULLÓ: *Pioneras, historia y compromiso de las hermanas Úriz Pi*, Tafalla, Txalaparta, 2018.

Amaia KOWASCH VELASCO: *Tejiendo redes-Sareak Ehotzen*, Pamplona-Iruñea, Gobierno de Navarra, 2017.

Carme MARTÍ: *La Paloma de Ravensbüek*, Barcelona, Roca, 2019.

Bestelako bibliografia erreferentziak:

AA.VV. (Autobús de la Memoria), *Penal de San Cristóbal / Ezkaba: derribos contra la memoria. San Kristobal /Ezkaba: hormak eraitsi oroimena harresitzeko*, Pamplona-Iruñea, Pamiela, 2011.

Neus CATALÁ PALLEJÁ: *De la resistència i la deportació, 50 testimonios de mujeres españolas*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2015.

Jesús CENTENO, “Don Vicente, el monstruo de los Balcanes”, *Público*, 14 de febrero de 2009.

Josu CHUECA: *Gurs, el campo vasco*, Tafalla, Txalaparta, 2006.

Josu CHUECA, “Emakumeak II. Errepublikan, ikurra baino gehiago?”, *Argia*, 2035, (2006).

Josu CHUECA, “Gurs, Euskaldunen kontzentrazio esparrua”, *Argia*, 1985, (2005).

Joseba ECEOLAZA: *Camino Oscoz y otras historias del 36*, Berriozar, Cenlit Ediciones, 2017.

Belén GARCÍA POZUELO, “El campo de concentración de Ravensbrück: castigo y cautiverio para más de 200 mujeres españolas”, *ABC*, 2 de agosto de 2018.

Josefina GUERENDIÁIN CARO: *Nacida en Navarrería*, Pamplona-Iruñea, Sahats, 1996.

Carlos HERNÁNDEZ, “Los deportados españoles en Mauthausen y los datos que deberían estar en los libros de historia”, *El diario.es*, 26 de enero de 2015.

Montserrat LLOR, “Supervivientes españolas en el infierno nazi”, *El País Semanal*, 13 de junio de 2010.

Manuel MARTORELL: *Jesús Monzón el líder comunista olvidado por la historia*, Pamplona-Iruña, Pamiela, 2000.

Manuel MARTORELL: “Hermanas Úriz. Dos pedagogas navarras en el maquis español”, Gerónimo de Uztariz, 30-31, (2014-15), pp. 39-58.

Pere PUJOLAS MASET: *9 ideas clave, el aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Grao, 2018.

Pere PUJOLAS y José Ramón LAGO (Coord): *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo, el programa CA/AC, (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)*, Barcelona, Octaedro, 2018.

Miguel RIAÑO, “La olvidada y consentida tumba en Madrid del genocida fascista Ante Pavelic”, *El independiente*, 28 de diciembre de 2018.

Salva RUBIO, Pedro J. COLOMBO, Aintzane LANDA: *El fotógrafo de Mauthausen*, Barcelona, Norma Editorial, 2018.

Félix SIERRA, Iñaki ALFORJA: *Fuerte de San Cristóbal, 1938, la gran fuga de las cárceles franquistas*, Pamplona-Iruñea, Pamiela, 2006.

-

Proyecto Gogoan

Oskia Ramírez Baraze

Resumen - Abstract

Gogoan es un proyecto didáctico dirigido a trabajar la memoria histórica y a recoger testimonios orales a través de diálogos intergeneracionales. Acerca al alumnado a la historia social, ya que les permite conocer los modos de vida durante la guerra civil, la dictadura franquista y la transición a través de testimonios directos, los de los y las entrevistadas. Estos relatos personales del pasado, además, ofrecen la oportunidad de conocer y analizar diferentes ámbitos que han quedado fuera de la historia oficial. También permite revelar historias, pensamientos y miedos reservados a una generación condenada al silencio por la dictadura. Conociendo estos relatos vitales, se busca, asimismo, que el alumnado ponga en valor los logros democráticos.

El proyecto Gogoan está diseñado para ser abordado como un aprendizaje y de forma cooperativa. A partir de la grabación realizada, realizan en solitario un trabajo de síntesis y, por grupos, crean el montaje de un vídeo sobre la vida del entrevistado, un cortometraje que finalmente regalan, en forma de agradecimiento.

Palabras clave: fuentes orales, historia cercana, microhistoria, encuentro entre generaciones, memoria histórica.

Recorrido del proyecto: punto de partida, nacimiento y fundamentación teórica.¹⁸⁹

Podemos considerar la memoria histórica como un apartado especial de la Historia que, por lo general, ha sido excluido por los currículos y los libros de texto de las escuelas. El deseo de abordarla, así como el deseo de renovar la didáctica de las ciencias sociales, movilizó hace casi veinte años a varios profesores y profesoras de esta materia. En este contexto, en septiembre de 2003, el Instituto Gerónimo de Uztariz, Eusko Ikaskuntza y la UPNA organizaron las “II Jornadas de Didáctica de la Historia” y este fue el tema central de las mismas: Fuentes orales y enseñanza. De estas jornadas, se extrajeron muchas conclusiones, entre las que destacan las palabras de la investigadora y profesora de la Universidad Complutense de Madrid Pilar Díaz sobre las fuentes orales:

- "Las fuentes orales sirven para superar la historia de siempre, con las élites como protagonistas". Es decir, gracias a fuentes orales, varios grupos que han estado fuera de los núcleos de poder pueden tener su lugar en la historia. Porque la historia oral se construye en torno a la gente y, a través de la expresión de la voz y la opinión de grupos anónimos, permite encontrar matices e incluso enfoques diferentes que quedarían ocultos utilizando únicamente fuentes escritas.
- "El uso de fuentes orales permite acercar los grandes procesos de la historia a la realidad del alumnado, reflejando la diversidad de la sociedad y potenciando el espíritu crítico del alumnado". Por lo tanto, en este sentido, trabajar las fuentes orales amplía aún más las posibilidades de conocer los hechos históricos y contribuye a que el alumnado sea más tolerante y abierto, en definitiva, a hacer mejores ciudadanos y mejores personas.

El proyecto Gogoan fue fruto de estas jornadas celebradas en la UPNA, ya que fue creado por un nutrido grupo de profesores y profesoras asistentes a las mismas. Ese mismo año, reunidos en torno al seminario de didáctica del Instituto Gerónimo de Uztariz y tratando de abordar esta novedosa metodología, comenzaron a diseñar el proyecto¹⁹⁰. Partiendo de los trabajos e investigaciones realizados en otros territorios y comunidades y teniendo en cuenta algunas experiencias ya realizadas a nivel de Navarra (como las llevadas a cabo por Juainas Paul en Lekarotz), se acordaron los objetivos del proyecto y las etapas históricas, temáticas y líneas metodológicas a trabajar con el mismo. En cuanto a la etapa histórica, se decidió que los ejes serían la II República, la guerra civil, el franquismo y la transición. Los temas serían múltiples, pero sobre todo se preferirían los relacionados, por ejemplo, con la vida cotidiana, la mentalidad, la represión (con el objetivo de llenar los huecos de la historia oficial ya mencionada). Y en cuanto a los objetivos y la metodología, entre otros, los prioritarios son estos:

1. Convertir al alumnado en protagonista de sus estudios mediante investigaciones históricas

¹⁸⁹ Este apartado se ha recogido en base al artículo “adinekoak gizarte eta hezkuntza esku-hartzean” escrito por Mikel Ozkoidi el 24 de octubre de 2012 para las XI. Jornadas organizadas por la UPV y la asociación Hartu-Emanak.

¹⁹⁰ Hasi nació el proyecto Gogoan y, desde entonces, son muchos los institutos que lo realizan cada año. El IES Iturrama es un ejemplo de ello.

directas y conocer y experimentar de cerca el trabajo de los historiadores (realizando y grabando entrevistas, recopilando documentos, llegando a conclusiones, redactando informes de trabajo...).

2. Trabajar la historia cercana, tanto desde el punto de vista cronológico como temático, con el objetivo de conocer a través de entrevistas las etapas históricas vividas por nuestros allegados y sus vivencias cotidianas.
3. Trabajar la memoria histórica, completando lo que está escrito con testimonios, huyendo de una historia fosilizada y ayudando a construir una historia viva. Dependiendo de la persona entrevistada, el relato será diferente, pero, especialmente, se les quiere brindar esa oportunidad a aquellas personas que, por ser “perdedoras” de diferentes maneras, se quedaron sin voz
4. Fomentar el espíritu crítico y la tendencia a la reflexión del alumnado, para construir una sociedad basada en valores democráticos, tolerancia y educación para la paz. La memoria no solo permite conocer el pasado de una manera más completa, sino que conciencia sobre lo ocurrido para ayudar a construir otro mundo y no volver a caer en errores.
5. Trabajar la empatía, en la medida en que permite estrechar la relación intergeneracional y meterse en la piel del otro, para sentir lo que cuenta la otra persona como algo propio (pobreza, represión, emigración) y analizar la realidad desde otra perspectiva.
6. Elaboración de un archivo de fuentes con el material escrito, gráfico y audiovisual que se recibe anualmente¹⁹¹.

Descripción del proyecto

La clave del proyecto está en la entrevista que el alumnado debe realizar a las personas mayores. El proceso de trabajo se realizará en grupos y se entrevistará a una persona por grupo. En los siguientes párrafos, se detallan las características propias del proyecto Gogoan que se trabaja en el IES Iturrama.

Fundamentos metodológicos: aprendizaje cooperativo, tareas y servicio de aprendizaje

En el IES Iturrama, llevamos años formándonos en pedagogías innovadoras y algunos de los ejes de nuestras metodologías de aprendizaje cooperativo son la metodología intermedia de tareas y la metodología basada en el servicio de aprendizaje. Por ello, en los últimos años, hemos intentado seguir estas líneas y adecuar el proyecto Gogoan en función de ellas. Al fin y al cabo, el objetivo que se persigue con el proyecto Gogoan es el de convertir el aprendizaje en una situación inclusiva, cooperativa y competencial.

Siguiendo el aprendizaje cooperativo, intentamos que los grupos sean de cuatro. Es el profesor o profesora quien crea los grupos, buscando un equilibrio entre el alumnado (desde el punto de vista del género, de las competencias sociales y académicas del alumnado, etc.). Estos grupos deberán actuar de forma cooperativa y, para ello, cada miembro desempeñará una función concreta. Asimismo, para llevar a cabo algunas de las actividades que se les proponen, deberán utilizar estructuras cooperativas (lápices a la mitad, lectura compartida, uno dos cuatro, folio rotativo...). En cuanto a la evaluación, ésta también se lleva a cabo siguiendo las recomendaciones del aprendizaje cooperativo. De este modo, se aplican la heteroevaluación, la

¹⁹¹ Toda la documentación recibida se guarda en los centros escolares y se puede hacer uso de ella siempre que sea con fines pedagógicos. Sin embargo, en los últimos años la conservación de los archivos se está convirtiendo en un problema, ya que han pasado muchos años recogiendo los y falta espacio en los centros.

autoevaluación y la coevaluación; así, además del producto final, se evalúan y califican el proceso de trabajo individual y el trabajo en equipo. Para ello, el alumnado tiene a su disposición desde el primer momento las herramientas que se utilizarán (escalas de observación, rúbricas...) (ver las fotos)

En los últimos años, también le hemos querido dar el valor de tarea al proyecto Gogoan y, así, hacerle un pequeño gesto al servicio de aprendizaje. El proyecto se presenta así al alumnado: "tendréis que entrevistar y grabar a una persona mayor para conocer más de cerca la época del franquismo y la transición y hacerles reflexionar sobre lo ocurrido en esa época. En base a lo grabado, deberéis elaborar un informe escrito y crear un montaje de vídeo de pocos minutos de duración que regalaréis como recuerdo a la persona entrevistada. Estos vídeos también los proyectaremos en clase, para presentar a los demás a la persona entrevistada". Las grabaciones suelen ser muy largas y creemos que el reto de convertirlas en "cortometrajes" ha añadido valor al proyecto. Por un lado, el alumnado debe realizar un ejercicio de síntesis, eligiendo lo que más les ha llamado la atención. Por otro lado, el hecho de tener que hacer un vídeo de agradecimiento a la persona entrevistada, exige la responsabilidad de editarlo ordenadamente, lo que motiva al alumnado para llevar a cabo un bello trabajo. La persona entrevistada, además, recoge a través de este trabajo un recuerdo gráfico de su vida que suele hacer mucha ilusión.

Proceso de trabajo

Selección del entrevistado

Lo primero que tienen que hacer los miembros del grupo es seleccionar al entrevistado; para ello, la condición que se les pone es que el protagonista sea mayor de ochenta años, ya que son las personas de esa edad quienes conocieron y recuerdan la posguerra. En el caso de que hubiera más de un candidato por grupo, deberían acordar entre ellos a quién entrevistar, teniendo en cuenta diferentes criterios: qué les resulta más interesante desde el punto de vista del género; si prefieren entrevistar al ciudadano o ciudadana; dónde realizarán la entrevista y sus posibilidades para desplazarse; las experiencias vitales de los diferentes protagonistas; la militancia; el idioma... Tendrán una sesión de clase para tomar esta decisión.

Una vez seleccionada la persona que entrevistarán, deberán ponerse en contacto con ella. Es necesario que le expliquen con claridad cuáles son los objetivos y procedimientos del trabajo y tendrá que aceptar que le graben (si no quiere que le graben, no se le podrá hacer la entrevista). Asimismo, la persona entrevistada debe autorizar el uso público de la entrevista con fines pedagógicos. Es decir, el trabajo se guardará en el archivo del instituto y podremos utilizar el contenido de la entrevista, así como el breve vídeo que posteriormente generará el alumnado (para preparar las clases, para dar ejemplos reales en las clases, para hacer exposiciones...). Para manifestar su conformidad, la persona entrevistada deberá firmar una hoja de consentimiento; será condición indispensable mostrar esta hoja de consentimiento al profesor o profesora antes de realizar la entrevista.

Preparación y realización de la entrevista

La siguiente fase es la preparación de la entrevista. Para ello, el profesor o profesora les proporcionará las condiciones que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo la entrevista y el cuestionario que puede utilizarse como guion para llevarla a cabo, así como la rúbrica que utilizará para evaluar y calificar la entrevista. El alumnado deberá investigar estos documentos y distribuir el trabajo. Por un lado, acordarán el rol que desempeñará cada uno en el grupo y las funciones que le corresponden (que se les darán detalladas), de manera que haya un coordinador,

un técnico, un responsable del material y un responsable del idioma por grupo. Por otro lado, definirán cuál será el apartado del que se responsabilizará cada uno a la hora de hacer la entrevista, ya que una de las condiciones es que todos los miembros estén presentes el día de la entrevista y que participen directamente en la charla. Por último, deberán consensuar y atar todas las cuestiones necesarias para la grabación. Para llevar a cabo este trabajo de preparación de la entrevista, el profesor o profesora les dejará una sesión de la asignatura de ciencias sociales.

La entrevista se llevará a cabo en el lugar y día que cada uno acuerde con su protagonista y, antes de comenzar a hacerla, conviene leer una vez más la hoja de recomendaciones, las condiciones y la rúbrica de evaluación ya distribuidas por el profesor. También es conveniente mantener una pequeña conversación con la persona entrevistada antes de comenzar a grabar, es decir, adelantar un breve resumen de lo que se le preguntará, preguntarle si está cómodo, comprobar si el sonido y la imagen son adecuados, etc. Uno de los requisitos imprescindibles será que en el momento de la entrevista solo estén los alumnos y alumnas y la persona entrevistada, nadie más, para dejar a la persona entrevistada todo el protagonismo y que no se sienta condicionada en las respuestas.

Al finalizar la entrevista, pueden preguntar al protagonista si tiene guardada alguna fotografía u algún otro documento historiográfico o histórico y, en ese caso, preguntarle si se los puede enseñar y si los pueden utilizar en su trabajo (siempre haciendo copia a los originales y sin quedarse con ellos).

Trabajo posterior a la entrevista: trabajo de transcripción y síntesis

Una vez realizada la entrevista, deberán realizar un trabajo escrito de transcripción, síntesis y conclusiones¹⁹². Esto se suele hacer en el IES Iturrama de dos maneras diferentes.

1. Transcribir literalmente toda la entrevista, del minuto uno al último; después, se le presenta al profesorado para que se corrija y califique. La principal razón de que esto se haga así es que los alumnos y alumnas conozcan el método que utilizan los historiadores para tratar las fuentes orales y tomen conciencia de ello. A continuación, los alumnos y alumnas redactarán un texto con las conclusiones extraídas de la entrevista, que también será corregido y valorado por el profesor o profesora. La transcripción es un trabajo a realizar en casa; para las conclusiones, el profesor o profesora puede dejarles una sesión, para tomar decisiones en común y que, después, finalicen el trabajo en casa.
2. Realizar un trabajo de síntesis de la entrevista, recogiendo el resumen de lo relatado por la persona entrevistada y las cuestiones que más le han llamado la atención (narración de vivencias) y, para corroborar esto, transcribir las frases de la persona protagonista de manera literal¹⁹³. Al final, deben crear un texto con las conclusiones. En este caso, en lugar de transcribir toda la entrevista, los alumnos y alumnas solo transcribirán unas frases que utilizarán para comprobar la narración vital de la persona a la que están entrevistando. Para realizar el trabajo de selección el profesor o profesora puede dejarles una o dos horas de clase. El resto lo tendrán que hacer en casa. Las razones por las que esto se hace así son diferentes. Por un lado, experimentan cómo redactan artículos y trabajos de investigación las personas

¹⁹² El apartado de transcripción se realizará necesariamente en la lengua original del entrevistado, el apartado de síntesis y conclusiones, en los centros de modelo D. por supuesto en euskera.

¹⁹³ Cada alumno o alumna puede hacerse cargo de un apartado concreta de la entrevista para hacer una síntesis de la misma y transcribir frases significativas. De este modo, el profesor o profesora también puede evaluar el trabajo individual. En cuanto a las conclusiones, lo más interesante sería que se completara entre todas. Sin embargo, una opción puede ser que entre todos se utilice alguna dinámica cooperativa para extraer ideas, pero luego la redacción de las conclusiones sea individual. Consideramos fundamental evaluar el trabajo individual, recogiendo evidencias evaluables y calificables (la citada transcripción individual y las conclusiones pueden ser una herramienta única).

historiadoras, ya que tienen que contrastar el texto escrito creado por el alumnado con las frases transcritas de la persona entrevistada. Por otro lado, se trata de un trabajo de síntesis que nace del consenso de todos, porque todos deben elegir qué es lo que más les ha llamado la atención en cada apartado de la entrevista y qué frases son las más adecuadas para confirmarlo. También hay que señalar que la transcripción de la entrevista en su totalidad suele suponer un trabajo laborioso para los alumnos y alumnas y les exige mucho tiempo.

De un modo u otro, este trabajo escrito se realizará mediante un drive o documento de aula compartido con el profesor o profesora, para que el profesorado pueda supervisar y observar si todos trabajan al mismo nivel y, en caso contrario, intervenir en el proceso y reconducir la situación.

Montaje de vídeo y exposición pública del mismo

Una vez terminado el trabajo escrito, el alumnado comenzará a editar el montaje de vídeo. Solo hay dos condiciones imprescindibles: la primera, que el vídeo no puede durar más de cinco minutos y la segunda, que habrá que volver a quedar con la persona entrevistada para entregarle el vídeo como regalo. En cuanto a los aspectos técnicos, son libres de editarlo a su gusto, pero, eso sí, tendrán que esforzarse en que sea atractivo, a ser posible, con música, frases, etc. El profesorado de ciencias sociales, en cambio, más que los aspectos técnicos, analizará el aspecto de los contenidos a la hora de evaluar el montaje de vídeo. Sobre todo, se tendrá en cuenta lo siguiente: el significado de los momentos de la entrevista seleccionados; la cohesión de lo que pretende relatar el vídeo, etc. (el alumnado tendrá en todo momento a su disposición los criterios en la rúbrica de evaluación del montaje de vídeo). Para realizar este trabajo de selección, el profesor o profesora puede dejarles una sesión, pero el montaje en sí, lo tendrán que hacer en casa. Estos vídeos se proyectarán posteriormente en clase, con los que los alumnos y alumnas harán una pequeña presentación de la persona que han entrevistado a sus compañeros y compañeras de clase.

Para finalizar el proyecto, es conveniente que el profesor o profesora prepare una última sesión al respecto, que será diseñada por cada profesor o profesora en función de los intereses de los alumnos y alumnas, de las reflexiones que han ido surgiendo a lo largo del proceso, etc. También sería una buena oportunidad llevar a cabo un acto sencillo alguna tarde, invitando a todas las personas entrevistadas y a sus familias, proyectando algunos vídeos, realizando alguna charla, etc.

Evaluación

Como ya se ha mencionado, la evaluación se llevará a cabo tomando como eje las bases teóricas del aprendizaje cooperativo. De esta forma, se evaluará el proyecto en su conjunto, no solo los productos finales (trabajo escrito y montaje de vídeo), sino también el propio proceso, tanto el trabajo en equipo como el trabajo y esfuerzo individuales. Para todo ello, el profesor o profesora utilizará diferentes rúbricas y escalas de observación, que deberán estar ya diseñadas antes de comenzar el trabajo con los alumnos y alumnas (ver fotos). Asimismo, todo tendrá una nota que tendrá su reflejo en la evaluación. Todo esto debe ser conocido desde el primer momento por el alumnado (teniendo a su disposición los instrumentos de evaluación que utilizará el profesor o profesora), para que sean conscientes de qué es exactamente lo que el profesor o profesora va a observar y cómo y cuándo va a evaluar. Hacer esto así es imprescindible para mejorar el nivel de éxito del trabajo. También es importante que el profesor o profesora vaya evaluando y observando el proceso y que, si los alumnos y alumnas estuvieran en una dirección equivocada, se esfuerce en intervenir y corregir, porque solo así se consigue que el éxito sea más seguro y que el trabajo en sí, sea más rico.

También hay que señalar que en la evaluación se recomienda la participación no solo del profesorado, sino también del alumnado, evaluando éstos, su trabajo individual, el trabajo en equipo realizado como grupo y el realizado por cada uno de los miembros del grupo (realizando la autoevaluación y la coevaluación). Para ello, el profesor o profesora

Valoraciones

Una de las principales razones por las que el proyecto Gogoan se sigue desarrollando año tras año en el IES Iturrama es su valoración positiva, tanto por parte del alumnado, como por parte del profesorado. En los siguientes párrafos, se recogen las valoraciones personales de Cristina Palacios, profesora del instituto Iturrama, y Ainara Ainzua, alumna del mismo instituto:

Valoración personal escrita por la profesora Cristina Palacios Belloso

En el año 2006, me tocó dar clases en 4º de la ESO. A pesar de ser mi primera vez, me gustaba la Historia Contemporánea. Por lo tanto, estaba tranquila. Además, era consciente de que tendría que trabajar el Proyecto Gogoan (que así estaba establecido en la programación). Ya sabía algo sobre el proyecto y en el seminario se recogía todo lo necesario para empezar con el trabajo; tarea, justificación del trabajo, documentos imprescindibles, cuestionario, contenidos, plazos, etc. Sin embargo, algo me quitaba el sueño, me sentía como ciega solo con los papeles. Y es que, en muchas ocasiones, tan importante como la documentación es recabar las experiencias de las personas que han trabajado anteriormente en estas tareas y sentir las cerca. En ese sentido, tuve una suerte extraordinaria, porque tuve a mis compañeros y compañeras a mi lado (y espero haber hecho lo mismo con los que tomaron el testigo).

Después de ese primer curso, seguí otros siete más llevando a cabo el proyecto Gogoan y, cada año, esperaba con muchas ganas el día en el que explicaría a los alumnos y alumnas los pormenores del proyecto. En la primera sesión, intentaba contagiar el entusiasmo que yo sentía por el proyecto. Para ello, les contaba mil anécdotas, les llevaba los trabajos realizados en cursos anteriores al aula y entre todos les echábamos un vistazo, escuchábamos las partes más significativas o emotivas de las entrevistas grabadas, veíamos y analizábamos fotos y documentos juntos, etc. Era muy bonito afirmar que las reacciones de los alumnos y alumnas eran muy parecidas año tras año, ver cómo se despertaba su interés y curiosidad, comprobar la prisa que tenían por empezar con el trabajo, verlos pensar a quién iban a entrevistar o discutir... Como profesora, me sentía muy realizada en aquella época.

También fueron sesiones muy bonitas las que realizamos para preparar la propia entrevista. De hecho, al mismo tiempo que repasábamos el cuestionario y dejábamos que el alumnado propusiera cambios sobre el mismo (ya que, a pesar de ofrecer un cuestionario cerrado, es posible salirse del guion y hacer preguntas propias), trabajábamos un poco la teoría del franquismo. Asimismo, hacíamos ensayos para salirse del guion establecido y volver al guion dependiendo de la dirección que tomaba el discurso en el transcurso de la entrevista y también trabajamos cómo debería ser el buen trato entre las personas: cómo acercarse a las personas mayores, cómo mostrar un trato de respeto, cómo expresar interés, cómo transmitir el valor y la importancia del trabajo, cómo debe ser la escucha activa, cómo agradecer a las personas entrevistadas que nos hayan abierto sus corazones... Tengo que decir que he comprobado mil veces que el alumnado tuvo en cuenta todos estos consejos, tanto a la hora de hacer preguntas, como a la hora de mostrar su agradecimiento a las personas entrevistadas (a menudo, mediante las fotos que incluían en el trabajo, inmortalizaban para siempre el momento de la entrega de un ramo de flores o una caja de bombones como regalo). También me gustaba ver la actitud de las personas mayores entrevistadas y, al igual que ocurría con los jóvenes, sus patrones de

comportamiento se repetían en la mayoría de ocasiones. De hecho, mostraban una y otra vez su deseo de trasladar su experiencia a los jóvenes, creyendo que esto era válido e importante. Expresaban constantemente el disfrute de ser escuchadas. Veíamos cómo se emocionaban una y otra vez recordando cosas del pasado.

También he de confesar que esperaba con ganas el momento de escuchar los testimonios. Los fines de semana de corrección me dedicaba horas y horas al proyecto, pero siempre me enriquecía. Muchas veces me sentía como si estuviera inmersa en una película; las descripciones eran tan precisas, los amores tan románticos, las tragedias tan negras... Que he reído y llorado con ellos en más de una ocasión. Con el paso de los años, además, fui descubriendo que las experiencias de los seres humanos de una misma generación eran muy parecidas, como la represión que sufrieron los niños y niñas y jóvenes de la guerra, el miedo que sintieron, la pobreza que padecieron, la falta de política cultural... Al mismo tiempo, compartían los sentimientos de alegría, energía y esperanza de haber sobrevivido a todo lo anterior, así como los recuerdos nostálgicos de aquella miseria.

El proyecto incluía también una segunda fase: transcripción y síntesis. En este apartado, el alumnado, después de transcribir la información que había obtenido, la explicaba por temas (infancia, juventud, política, iglesia, costumbres...) y la contextualizaba. Por último, expresaban las conclusiones que habían sacado ante sus compañeros y compañeras, utilizando para ello todo tipo de fuentes de información (objetos de época, fotografías, documentos oficiales, cartas, etc.). En la mayoría de los casos, se trataba de trabajos de gran calidad, que aún se encuentran en el seminario guardados en cajas a la espera de que alguien se haga cargo de ellos.

Como profesora, año tras año, la sensación era que cumplíamos los objetivos. Y cuando, cada año, al final del curso preguntaba al alumnado que había sido lo más interesante de la asignatura, el proyecto Gogoan aparecía en los primeros puestos. Y en mi caso, ahora que estoy jubilada, si me pidieran que nombraría las experiencias didácticas más interesantes de mi vida laboral, sin ningún tipo de dudas, pondría este proyecto en el pódium.

Valoración de Ainara Ainzua, alumna del IES Iturrama

Creo que es un proyecto muy enriquecedor y útil que permite arrojar luz sobre aquello guardado en la oscuridad durante muchísimos años. Para la generación de mis abuelos y abuelas, según he conocido, hay dos cosas importantes: la familia y la educación. El proyecto Gogoan une esos dos elementos con la memoria. Al decir que es un proyecto para el instituto, hablan con ganas y, así, la memoria se va difundiendo. Añadiría que el alumnado entiende la guerra civil o el franquismo como un episodio de la historia pasada y que, una vez conocidas las vivencias de sus allegados, se acercan a esa realidad y les interesa. En mi opinión, abordar estos temas en la educación es imprescindible, como garantía de no repetición, por un lado, y para desarrollar una sociedad con conciencia crítica para construir un mundo mejor, por otro lado.

Gogoan proiektua

Oskia Ramírez Baraze

Laburpena

Gogoan proiektua, belaunaldien arteko elkarrizketen bitartez, memoria historikoa lantzeraz eta ahozko testigantzak jasotzeraz bideraturiko proiektu didaktikoa da. Ikasleak historia sozialera hurbiltzen ditu; izan ere, elkarrizketatuaren istorioetatik abiatuz, gerra zibileko, frankismoaren diktadurako eta trantsizioaren garaiko bizimoduak lekukotza zuzenetatik ezagutzen dituzte. Iraganeko kontakizun pertsonal hauek gainera, historia ofizialetik kanpo geldituriko hainbat esparru ezagutu eta aztertzeko aukera luzatzen dute. Eta era berean, diktadurak isiltasunera kondenaturiko belaunaldiari gordetako istorioak, pentsamenduak eta beldurrak azalarazteko aukera ematen dio. Bizi errelato hauek ezagututa, ikasleek lorpen demokratikoak balioan jartzea bilatzen da ere.

Gogoan proiektua ikaskuskuntza egoera baten gisara eta modu kooperatiboan lantzeko diseinaturik dago. Egindako grabazioetatik abiatuta, bakarka sintesi lan bat egiten dute eta taldeka, elkarrizketatuaren bizitzari buruzko bideo-muntaia sortzen dute, eskerrak emateko oparitzen duten film laburra. **(itzulpena posterrerako laburpenetik har daiteke; azken esaldia izan ezik, zertxobait desberdin idatzita baitago)**

Hitz gakoak: ahozko iturriak, gertuko historia, mikrohistoria, belaunaldien arteko topaketa, memoria historikoa.

Proiektuaren ibilbidea: abiapuntua, sorrera eta oinarri teorikoak¹⁹⁴

Memoria historikoa Historiaren atal berezizat har dezakegu, normalean gainera, curriculumek eta eskoletako testu liburuek baztertu egin dutena. Honi heltzeko gogoak eta baita, gizarte zientzien didaktika berritzeko irrikak ere, arlo honetako hainbat irakasle mugiarazi zituen orain ia hogeitun urte. Testuinguru honetan, 2003.eko irailean, Geronimo de Uztariz Institutuak, Eusko Ikaskuntzak eta NUPEk “Historiaren Didaktikaren II. Jardunaldiak” antolatu zituzten, eta hauen gai ardatza hauxe izan zen: *ahozko iturriak eta irakaskuntza*. Jardunaldi hauetatik ondorio asko atera ziren, horien artean nabarmendu daitezkeelarik Pilar Diaz Madrilgo Unibertsitate Complutenseko ikerlari eta irakasleak ahozko iturrien inguruan bertan esandakoak:

- “*Ahozko iturriek betiko historia, eliteak protagonistatzat dituena, gainditzeko balio dute*”. Hau da, ahozko iturriek esker, botere guneetatik kanpo egon diren hainbat taldek, historian beren lekua izan dezakete. Ahozko historia jendearen inguruan eratzten baita eta hainbat talde anonimoren ahotsa eta iritzia azaleratuz aukera ematen baitu ñabardura eta baita ikuspegi desberdinak aurkitzeko ere, iturri idatziak soilik erabiliz estalian geldituko lirakeenak.
- “*Ahozko iturrien erabilerak aukera ematen du historiako prozesu handiak ikasleen errealitate hurbiltzeko, gizartearen aniztasuna islatuz eta ikasleen izpiritu kritikoa indartuz*”. Zentzu honetan beraz, ahozko iturrien lanketak gertaera historikoak ezagutzeko aukerak are gehiago zabaltzen ditu, eta baita, ikasleak toleranteago eta irekiago izaten laguntzen du ere, herritar eta pertsona hobeak egiten, azken batean.

Gogoan proiektua NUPen ospatutako jardunaldi hauen emaitza izan zen, horietara bertaratutako irakasle talde handi batek sortu baitzuten. Urte horretan bertan, Geronimo de Uztariz Institutuaren didaktikako mintegiaren inguruan bildurik eta metodologia berritzaile horri ekin nahian, proiektua diseinatzen hasi ziren.¹⁹⁵ Beste lurralde eta erkidegoetan egindako lan eta ikerketak abiapuntu izanda eta Nafarroa mailan jada egindako zenbait esperientzia kontuan hartuta, (esaterako, Juainas Paulek Lekarotzen gauzatutakoak), proiektuaren helburuak eta honekin landu beharreko etapa historikoak, gaiak eta metodologia ildoak adostu ziren. Etapa historikoari dagokionez, II. Errepublika, Gerra Zibila, Frankismoa eta Trantsizioa ardatz hartuko zirela erabaki zen. Gaiak, anitzak izanen ziren, baina batez ere, eguneroko bizitzarekin, mentalitatearekin, errepresioarekin... lotura zutenak hobetsiko ziren, (jada aipaturiko historia ofizial horren hutsuneak betetzeko helburuarekin). Eta helburu zein metodologiari dagokionez, besteen artean hauek izan ziren hobetsitakoak:

- Ikasleak ikerketa historiko zuzenak eginez bere ikasketen protagonista bihurtzea eta historialarien lana hurbiletik ezagutzea zein esperimintatzea, (elkarriketak egin zein grabatuz, dokumentuak bilduz, ondorioetara iritsiz, lan txostenak idatziz...).

¹⁹⁴ Atal hau, Mikel Oizkoidik EHUK eta Hartu-Emanak elkarteak 2012ko urriaren 24ean antolaturiko XI. Jardunaldietarako idatzitako “Adinekoak gizarte eta hezkuntza esku-hartzean” artikulua ardatz hartuta idatzi da.

¹⁹⁵ Horrela jaio zen *Gogoan proiektua* eta ordutik, ikastetxe asko dira urtetik urtera burutzen dutenak, Iturrana BHI horren adibideetako bat izanik.

- Historia hurbila lantzea, bai ikuspuntu kronologikotik bai eta gaien ikuspuntutik ere, helburua izanik, elkarrizketen bitartez gure gertukoek bizitutako etapa historikoak eta hauetan izandako eguneroko bizipenak ezagutzea.
- Memoria historikoa lantzea, testigantzekin idatzia dagoena osatuz, historia fosilizatu batetik ihes eginez eta historia bizi bat eraikitzen lagunduz. Elkarrizketatuaren arabera, kontakizuna ezberdina izanen da, baina bereziki aukera luzatu nahi zaie, modu ezberdinetara “galtzaile” izateagatik ahotsik gabe gelditu zirenei.
- Ikasleen izpiritu kritikoa eta hausnarketarako joera sustatzea, balore demokratikoak, tolerantzia eta bakerako hezkuntzan oinarrituriko gizartea eratu dezaten. Memoriak iragana modu osoago batez ezagutzeko aukera emateaz gain, gertaturikoaren kontzientzia ematen baitu, beste mundu bat eraikitzen laguntzeko eta izandako akatsetan berriz ere ez erortzeko.
- Enpatia lantzea, belaunaldien arteko erlazioa estutu eta bestearen larruan sartzeko aukera ematen duen heinean, besteak kontatzen duenak norberarenak bailitzan sentitzeko (pobrezia, zapalkuntza, emigrazioa) eta errealitatea beste ikuspegiz analizatzeko.
- Iturrien artxibo bat osatzea urtero jasotzen den material idatzizko, grafiko zein ikus entzunezkoarekin.¹⁹⁶

Proiektuaren deskribapena

Proiektuaren gakoa ikasleek adineko pertsoneri egin beharreko elkarrizketan dago. Lan prozesua taldeka egingen dute eta talde bakoitzeko pertsona bat elkarrizketatuko da. Datozen paragrafoetan Iturrara BHIIn lantzen den Gogoan proiektuaren berezko ezaugarriak luzatzen dira.

Oinarri metodologikoak: IK/KI, zereginak eta ikaskuntza zerbitzua

Iturrara BHIIn urteak dira pedagogia berritzaileetan formatzen ari garela eta gure metodologiaren ardatzetako batzuk, IK/KI, zereginen bitarteko metodologia eta ikaskuntza zerbitzuan oinarrituriko metodologia dira. Horregatik azken urteotan, ildo hauek segitzen ahalegindu gara eta hauen arabera Gogoan proiektua egokitzen. Funtsean, Gogoan proiektua ikaskuntza egoera inklusibo, kooperatibo eta konpetentziala bilakatzea izan da gure helburua.

Lan prozesua taldeka burutu beharrekoa da. Ikaskuntza kooperatiboari jarraikiz, taldeak lauok izan daitezten ahalegintzen gara eta hauek irakasleak sortzen ditu, ikasleen artean oreka bat bilatu aldera, (generoaren ikuspuntutik, ikasleen gaitasun sozial eta akademikoen ikuspuntutik, etab). Talde hauek modu kooperatiboan jardun beharko dute eta horretarako, taldekide bakoitzak funtzio konkretu bat beteko du. Era berean, proposatzen zaizkien zenbait jarduera gauzatzeko, egitura kooperatiboak erabili beharko dituzte, (arkatzak erdira, irakurketa partekatua, bat bi lau, folio birakaria...). Ebaluazioari dagokionez ere, hau IK/KIren gomendioei jarraituz gauzatzen da. Modu honetara, heteroebaluzioa, autoebaluzioa eta koebaluzioa aplikatzen dira eta produktu finalaz gain, lan prozesua, lan indibiduala eta ekipo lana ere ebaluatu zein kalifikatzen dira; honetarako erabiliko diren trenak, (behaketa eskalak, errubrikak...) ikasleek lehen unetik izanen dituzte eskura, (*ikus argazkiak*)

¹⁹⁶ Jasotako dokumentazio oro ikastetxeetan gordetzen da eta honen erabilera egin daiteke, beti ere helburu pedagogikoarekin bada. Alabaina azken urteetan artxiboan gordetzea arazo bat bilakatzen ari da, ezen urte asko pasa dira hauek jasotzen eta espazio falta izaten da institutuetan.

Gogoan proiektuari halaber, azken urteetan zereginaren balioa eman nahi izan diogu eta ikaskuntza zerbitzuari keinu txiki bat egin. Proiektua honela aurkezten zaie ikasleei; *“adineko pertsona bat elkarrizketatu eta grabatu beharko duzue, frankismoaren eta trantsizioaren garaia gertuagotik ezagutzeko eta garai horretan gertatutakoaz hausnarrarazteko. Grabatutakoan oinarriturik, txosten idatzi bat egin eta minutu gutxiko bideo muntai bat sortu beharko duzue, elkarrizketatuari ondoren, oroigarri gisa oparituko diozuen. Bideo hauek halaber, klasean proiektatuko ditugu, nor bere elkarrizketatua besteei aurkezteko”*. Grabazioak oso luzeak izaten ohi dira eta hauek “laburmetrai” bilakatzearen erronkak proiektuari balioa erantsi diola uste dugu. Izan ere, batetik, ikasleek sintetizatzeko ariketa burutu behar dute, deigarrien egin zaiena hautatuz. Bestetik, elkarrizketatuari esker onak emateko bideoa egin behar izateak, hau txukun editatzeko ardura exijitzen du, ikasleak motibatzen dituen lan eder bat gauzatzeko. Elkarrizketatuak gainera, lan honen bitartez bere bizitzaren oroigarri grafiko bat jasotzen du, ilusio handia egiten ohi duena.

Lan prozesua

Elkarrizketatua hautatzea

Taldekiek egin behar izaten duten lehenengo gauza elkarrizketatua hautatzea izaten da, jartzen zaien baldintza izanik protagonista laurogei urtetik gorakoa izatea, (adin horietakoak baitira gerraostea ezagutu eta gogoratzen duten pertsonak). Talde bakoitzeko hautagai bat baino gehiago balego, haien artean adostu beharko lukete zeini egin elkarrizketa, honetarako, irizpide ezberdinak kontuan hartuz; hala nola, genero aldetik interesgarriagoa egiten zaiena, herritarra edo hiritarra elkarrizketatzea nahiago ote duten, non eginen duten elkarrizketa eta bertaratzeko dituzten aukerak, protagonista ezberdinen bizi esperientziak, militantzia, hizkuntza... Erabakiak hartzeko klaseko saio bat utziko zaie.

Elkarrizketatua behin aukeratuta, harekin kontaktuan jarri beharko dira. Halabeharrez lanaren helburuak eta prozedurak zeintzuk diren argi azaldu beharko dizkiote eta grabatua izatea onartu beharko du, (grabatuta izan nahi ez badu, ezingo zaiolarik elkarrizketa egin). Era berean, elkarrizketatuak baimena eman behar du helburu pedagogikoekin elkarrizketaren erabilera publikoa egiteko. Alegia, lana, institutuko artxibategian gordeko da eta elkarrizketatuak esandakoa eta ondoren ikasleek sortuko duten bideo laburra, erabiltzerik izango dugu (klaseak prestatzeko, klaseetara adibide errealak eramateko, erakusketak egiteko...). Hau guztia onartzen duela adierazteko, elkarrizketatuak baimen orri bat sinatu beharko du eta hau irakasleari erakustea ezinbesteko baldintza da elkarrizketa egin aurretik.

Elkarrizketa prestatu eta burutzea

Hurrengo fasea elkarrizketaren prestaketa izanen litzateke. Hau egiteko irakasleak elkarrizketa gauzatzeko kontuan hartu behar diren baldintzak eta hau burutzeko gidoi gisa erabil daitekeen galdetegia banatuko dizkie, baita, elkarrizketa ebaluatzeko zein kalifikatzeko erabiliko duen errubrika ere. Ikasleek dokumentu hauek ikertu eta lana banatu beharko dute. Batetik, bakoitzak taldean beteko duen rola eta honi dagozkion funtzioak adostuko dituzte, (hauek guztiak zehazturik emanen zaizkiela); horrela koordinatzaile bat, tekniko bat, materialaren arduradun bat eta hizkuntzaren arduradun bat egonen da talde bakoitzeko. Bestetik, elkarrizketaren unean bakoitzak zein atalen gaineko ardura hartuko duen zehaztuko dute, ezen baldintzetako bat da denak, elkarrizketa egunean presente egotea eta denek, galdeketa parte hartze zuzena izatea. Azkenik, grabaziorako beharrekoak diren kontu guztiak ongi adostu eta lotu beharko dituzte. Elkarrizketaren prestaketa lan hau burutzeko gizarte ikasgaiko saio bat utziko die irakasleak.

Elkarrizketa nor bere protagonistarekin adostuko duen tokian eta egunean gauzatuko da eta hau egiten hasi aurretik komeni da, jada irakasleak banaturiko gomendio orria, baldintzak eta ebaluazio errubrika beste behin irakurtzea. Komenigarria da ere elkarrizketatuarekin solasaldi txiki bat izatea grabatzen hasi aurretik, hots, galdetuko zaionaren laburpentxo bat aurreratzea, eroso ote dagoen galdetzea, soinu eta irudia egokiak ote diren konprobatzea, etab. Ezinbesteko baldintzetako bat izanen da elkarrizketaren momentuan soilik ikasleak eta elkarrizketatua egotea, beste inor ez, elkarrizketatuari protagonismo guztizkoa uzteko eta erantzunetan baldintzaturik ez sentitzeko.

Elkarrizketa amaitutakoan protagonistari argazkiak edo bestelako dokumentu historiografiko zein historikorik bat ote duen gordeta galde diezaiokete eta horrela bada, hauek erakusterik eta lanean erabiltzerik ote dituzten eska diezaiokete, (beti ere, originalei kopia eginik, inoiz ez, originalekin geldituz).

Elkarrizketa egin ondoko lana; transkribaketa eta sintesi lana

Elkarrizketa egindakoan, lan idatzizkoa burutu beharko dute, hots, transkribaketa, sintesi eta ondorioen lana.¹⁹⁷ Hau Iturrama BHI institutuan bi modu ezberdinetara egin izan ohi da.

1. Elkarrizketa guztia, lehen minututik azkenekora, hitzez hitz transkribatzea, hau irakasleari aurkezteko honek zuzendu eta kalifikatu dezan. Hau horrela egitearen arrazoï nagusia ikasleek historiagileek ahozko iturriak tratatzeko erabiltzen duten metodoa ezagutzea eta honetaz kontzientzia hartzea litzateke. Ondoren ikasleek elkarrizketatik ateratako ondorioak jasoko dituen testu bat idatziko dute, hau ere irakasleak zuzendu eta baloratuko duelarik. Transkribaketa etxean egin beharreko lana izango litzateke, ondorioetarako, irakasleak klase bat utzi diezaieke erabaki komunak hartzeko eta ondoren, etxean lana bukatu.
2. Elkarrizketaren sintesi lana egitea, honetan, elkarrizketatuak kontatutakoaren laburpena eta deigarrien egin zaizkien kontuak jasoz, (bizipenen narrazioa) eta hau berresteko, protagonistak hitzez hitz esandakoaren esaldiak transkribatu. Bukaeran, ondorioak jasotzen dituen testu bat sortu behar dute.¹⁹⁸ Kasu honetan, ikasleek elkarrizketa guztia transkribatu beharrean, esaldi batzuk baino ez dituzte transkribatuko, egiten ari diren elkarrizketatuaren bizi narrazioa egiaztatzeko erabiliko dituztenak. Aukeraketa lana egiteko irakasleak klase ordu bat edo bi utzi diezaieke. Gainerakoa etxean egin beharko dute. Hau horrela egitearen arrazoïak ezberdinak dira. Batetik, historialariek artikulu edo ikerketa lan idatziak egiteko modua esperimintatzen dute, ezen ikasleek sortutako testu idatzia, elkarrizketatuak aipaturiko esaldi transkribatuekin egiaztatu behar dute. Bestetik, denen adostasunetik jaiotzen den sintesi lan bat da, ezen denek aukeratu behar dute elkarrizketaren atal bakoitzeko zerk deitu dien gehien atentzioa eta zein esaldi diren hau baieztatzeko egokienak. Aipatu beharra dago ere, elkarrizketa bere osotasunean transkribatzeak ikasleei lan neketsua egiten ohi zaiela eta denbora asko exijitzen diela.

Modu batera edo bestera bada ere, lan idatzi hau irakaslearekin partekatutako drive edo ikasgelako/classroomeko dokumentu batean burutuko dute. Izan ere honek besteak beste

¹⁹⁷ Transkribaketaren atala halabeharrez elkarrizketatuaren jatorrizko hizkuntzan egingen dute, sintesi eta ondorioen atala, D ereduko ikastetxeetan euskaraz noski.

¹⁹⁸ Ikasle bakoitzak elkarrizketaren atal konkretu baten gaineko ardura har dezake honen sintesia egin eta esaldi esanguratsuen transkribaketa egiteko. Modu honetara, irakasleak lan indibiduala ere ebalua dezake. Ondorioei dagokionez, interesgarriena litzateke denen artean hauek osatzea. Alabaina, aukera bat izan daiteke denen artean ideiak ateratzeko dinamika kooperatiboren bat erabiltzea baina gero, ondorioen erredakzioa indibiduala izatea. Lan indibiduala ebaluatzea funtsezkotzat jotzen dugu, eta horretarako, ebaluagarriak eta kalifikagarriak diren ebidentziak jaso behar dira, (aipaturiko transkribaketa indibiduala eta ondorioak tresna paregabea izan daitezkeela).

laguntzen du irakasleak gainbegiratu eta behatu ahal izatea, funtsezkoa dena lan prozesua bide onean ari ote den ikertzeko eta horrela ez bada, prozesuan esku hartu eta egoera bideratzeko.

Bideo muntaia eta honen erakusketa publikoa

Behin lan idatzia bukatuta ikasleek bideo muntaia editatzeari ekingo diote. Bi baino ez dira baldintza ezinbestekoak; lehena, bideoak ezin dituela bost minutu baino gehiago eduki eta bigarrena, elkarrizketatuarekin berriz ere gelditu beharko direla hau oparian emateko. Aldarte teknikoei dagokionez, libre izanen dira nahi bezala editatzeko, hori bai, erakargarria egiten ahalegindu beharko dira, ahal dutela, musika erantsiz, esaldiak erantsiz, etab. Gizarte irakasleak ordea, aldarte teknikoei baino, edukien aldatzeari begiratuko dio bideo muntaia ebaluatzeko, kontuan hartuko direla batik bat, aukeratu diren elkarrizketaren uneen esangura, bideoak kontatu nahi duenaren kohesioa, etab. (ikasleek beti ere, eskura izango dituzten irizpideak banatuko zaien bideo muntaiaren ebaluazio errubrikan). Hautaketa lan hau egiteko irakasleak saio bat utz diezaieke, baina muntaia berez, etxean egin beharko dute. Bideo hauek ondoren, klasean proiektatuko dira, zeinekin batera ikasleek, haien elkarrizketatuaren aurkezpen txikia egingen diete ikaskideei.

Proiektuari amaiera emateko komeni da irakasleak honen inguruko azken saio bat prestatzea; hau alabaina, norberak diseinatuko du ikasleen interesen arabera, prozesuan zehar atera diren hausnarketan arabera, etab. Aukera polita izanen litzateke ere, arratsalderen batean ekitaldi xume bat gauzatzea, elkarrizketatu guztiak eta haien familiak honetara gonbidatuz, bideo batzuk proiektatuz, hitzalditxoren bat eginez, etab.

Ebaluazioa

Jada aipatu bezala, ebaluazioa IK/KIren oinarri teorikoak ardatz hartuta burutuko da. Horrela, proiektua bere osotasunean ebaluatuko da, hots, ez dira soilik produktu finalak aintzat hartuko, (lan idatziak eta bideo muntaia-laburmetraia), prozesua bera ere ebaluatuko da, baita, talde lana zein lan eta ahalegin indibiduala ere. Honetarako guztirako irakasleak errubrika eta behaketa eskala ezberdinak erabiliko ditu, lana ikasleekin egiten hasi aurretik jada diseinaturik egon beharko direnak, (*ikus argazkiak*). Halaber, denak nota bat izango du, ebaluazioan bere isla izango duena. Honen guztiaren berri ikasleek lehen unetik izan behar dute, (irakasleak erabiliko dituen ebaluazio tresnak eskura izanik), kontziente izan daitezen, zer den zehazki irakasleak behatuko duena eta nola, noiz... ebaluatuko duen. Hau horrela egitea ezinbestekoa da lanaren arrakasta maila hobetzeko. Era berean garrantzitsua da irakaslea prozesua ebaluatzen eta behatzen joatea eta ikasleak norabide okerrean baleude, esku hartu eta zuzentzen ahalegintzea, soilik horrela lortzen baita arrakasta ziurragoa izatea eta lana bera, aberatsagoa izatea.

Aipatzekoa da ere ebaluazioan irakasleak ez ezik, ikasleek ere parte hartzea gomendatzen dela, hauek, haien lan indibiduala, talde gisa egindako ekipo lana eta taldekide bakoitzak egindakoa ebaluatuz (autoebaluazioa eta koebaluazioa gauzatuz, alegia). Honetarako irakasleak errubrikak prestatuko ditu, notarako ere erabiliko dituenak.

Balorazioak

Gogoan proiektua Iturrama BHIIn urtez urte gauzatzen jarraitzearen arrazoi nagusienetako bat, ikasle zein irakasleek honen inguruan egiten duten balorazio positiboa da. Datozen paragrafoetan, Iturrama institutuko irakasle izandako Cristina Palaciosen eta ikasle izandako Ainara Ainzua proiektuaren inguruan egiten duten balorazio pertsonalak luzatzen dira:

Cristina Palacios Belloso irakasleak idatzitako balorazio pertsonala

2006. urtean DBHko 4. mailan eskolak ematea egokitu zitzaidan. Nire lehen aldia izan arren, Historia Garaikidea gustuko nuen eta beraz, lasai nengoen. Kontziente nintzen gainera, Gogoan Proiektua landu beharko nuela (horrela finkaturik baitzegoen programazioan). Zer edo zer banekien proiektu horretaz, eta mintegian, lanarekin hasteko beharrezkoa zen guztia jasota zegoen; zeregina, lanaren justifikazioa, ezinbesteko dokumentuak, galdetegia, edukiak, epeak, etab. Alabaina, zerbaitek loa kentzen zidan, paperekin soilik itsu bezala sentitzen nintzen. Izan ere, askotan, dokumentazioa bezain inportantea izaten da lehenago zeregin hauetan aritu diren pertsonen esperientziak jasotzea eta hauek hurbil sentitzea. Alde horretatik aparteko zortea izan nuen, nire lankideak ondoan izan nituelako, (eta ni ere gauza bera egin izana espero dut lekukoa hartu zutenekin).

Lehen ikasturte honi, Gogoan proiektua gauzatzen hurrengo zazpiek segitu zioten eta urtero-urtero, gogoz egoten nintzen ikasleei proiektuaren nondik norakoak azaltzeko egunaren zain. Lehen saioan proiekturako nik sentitzen nuen gogo-berotasuna kutsatzen saiatzen nintzen. Horretarako mila pasadizo kontatzen nizekin, aurreko ikasturteetan egindako lanak gelara eramane eta denon artean gain-begirada bat ematen genien, grabatutako elkarrizketen zati esanguratsuenak edo hunkigarrienak entzuten genituen, argazkiak eta dokumentuak elkarrekin ikusi eta aztertzen genituen, etab. Oso polita zen ikasleen erreakzioak urtetik urtera oso antzekoak zirela baieztatzea, haien interesa eta jakin-mina nola pizten zen ikustea, lanarekin hasteko zuten presa konprobatzea, nor elkarrizketatuko zuten pentsatzen zein eztabaidatzen ikustea... Irakasle gisa oso errealizatua sentitzen nintzen egun hauetan.

Saio politikak izan ziren ere elkarrizketa bera prestatzeko egindakoak. Izan ere, galdetegia birpasatzearekin eta ikasleei honen gaineko aldaketak proposatzen uztearekin batera, (ezen galdetegi itxi bat eskaini arren, posiblea da gidoitik ateratzea eta galdera propioak egitea), frankismoaren inguruko teoria pixka bat lantzen genuen. Era berean, elkarrizketaren unean diskurtsoak hartzen zuen norabidearen arabera ezarritako gidoitik atera eta gidoira bueltatzeko entseguak egiten genituen eta baita, pertsonen arteko tratu onek nolakoak beharko luketen izan lantzen genuen ere: adineko pertsonengana nola hurbildu, errespetuzko tratua nola erakutsi, interesa nola adierazi, lanaren balorea eta garrantzia nola transmititu, entzute aktiboa nola izan, nola eskertu elkarrizketatuei haien bihotzak zabaldu izana... Esan beharra daukat, mila aldiz konprobatu izan dudala ikasleek kontutan hartu zituztela aholku hauek guztiak, bai galderak egiterako orduan, bai eta elkarrizketatuei eskerrak emateko momentuan ere, (askotan lore sorta bat edo gozoki kaxa bat opari gisa emateko unea betikotzen zutelarik lanean txertatzen zituzten argazkien bitartez). Elkarrizketatutako adineko pertsonen jarrera ikustea ere atsegin nuen eta gazteekin gertatzen zen legez, haien jarrera patrioiak gehienetan errepikatzen ziren ere. Izan ere, behin eta berriz haien esperientzia gazteei pasatzeko gogoak erakusten zuten, hau, baliogarria eta garrantzitsua zelakoan. Behin eta berriz, entzuna izateko gozamina adierazten zuten. Behin eta berriz, iraganeko kontuak gogoratzen hunkitzen ikusten nituen.

Aitortu beharra dut ere, gogoz espero nuela testigantzak entzuteko momentua. Zuzenketa asteburu hauetan orduak eta orduak ematen nituen proiektuan buru belarri, baino beti aberasgarri egiten zitzaidan. Askotan pelikula batean bezala murgilduta sentitzen nuen nire burua; hain zehatzak ziren deskribapenak, hain erromantikoak amodioak, tragediak hain beltzak... zeinekin barre eta negar egin izan dudane behin baino gehiagotan. Urteak pasa ahala ohartuz joan nintzen gainera, belaunaldi bereko gizakien esperientziak zein antzekoak ziren, hala nola, gerrako hurrek zein gazteek pairatutako errepresioa, sentitutako beldurra, jasandako pobrezia, kultura

politiko falta... Eta aldi berean, miseria horretako oroitzapen nostalgikoak eta horietatik bizirik atera izanaren bizipoza, energia eta itxaropena.

Proiektuak bigarren fase bat ere bazuen: transkribaketa eta sintesia. Atal honetan ikasleek lortutako informazioa transkribatu ondoren, gaika azaltzen zuten, (haurtzaroa, gaztaroa, politika, Eliza, ohiturak...) eta bere testuinguru historikoan txertatzen zuten. Azkenik, iritsitako ondorioak beste ikaskideen aurrean adierazten zituzten, honetarako mota guztietako informazio iturriez baliatu behar zirela, (garaiko objektuak, argazkiak, dokumentu ofizialak, gutunak, etab.). Gehienetan kalitate handiko lanak ziren, oraindik mintegian daudenak kutxetan gordeta hauen gaineko ardura nork hartuko zain.

Irakaslea nintzen aldetik, urteroko sentsazioa zera zen, helburuak betetzen genituela. Eta kurtso bukaeran ikasleei urtero ikasgaiko interesgarriena aipatzeko eskatzen nienean, Gogoan proiektua agertzen zen lehen postuetan. Nik ere, orain jada jubilatuta nagoela, dudarik gabe, proiektu hau podiumean jarriko nuke nire lan bizitzako esperientzia didaktiko interesgarriena izendatzeko eskatuko balidate.

Ainara Ainzua Iturrama BHIko ikaslearen balorazioa

Oso proiektu aberasgarri eta baliagarria dela uste dut, urte luzez ilunpean gordetakoa argira ekartzea ahalbidetzen duena. Nire aiton amonen belaunaldiarendako, ezagutu dudanez, bi gauza dira garrantzizkoak: familia eta hezkuntza. Gogoan proiektuak bi horiek batzen ditu memoriarekin. Instituturako proiektu bat dela esatean, gogoz hitz egiten dute eta, horrela, memoria hedatzen doa. Erantsiko nuke ikasleek guda zibila edo frankismoa iraganeko historiaren pasarte bezala ulertzen dutela eta, haien gertuko bizipenak ezagututakoan, errealitate horretara gerturatzen direla eta interesa pizten zaiela. Nire iritziz, hezkuntzan halako gaiak jorratzea ezinbestekoa da, ez-errepikapenerako berme gisa, batetik, eta mundu hobe bat eraikitzeko kontzientzia kritikoa duen gizarte bat garatzeko, bestetik.

Diez encuentros de testimonios de la guerra civil

Francisco Jesús Martín Milán

Resumen – Abstract

El proyecto educativo “Encuentros de Testimonios de la Guerra Civil” aglutina a miembros de tres generaciones en una puesta en común del trabajo de campo recopilado año tras año por el alumnado de secundaria y bachillerato. Tiene lugar la proyección del documental inédito anual producido por los estudiantes y fruto de las diversas video-entrevistas realizadas como paso previo a estas jornadas intergeneracionales.

Además, cada miembro de la comunidad participa activamente, forma parte de un todo donde el aprendizaje constructivista genera un viaje fascinante al pasado de una forma práctica, novedosa y donde los adolescentes forjan sus propios aprendizajes una vez entrevistados los mayores para salvar del olvido su historia de vida, su testimonio oral, sus recuerdos particulares dentro de la guerra de España y el primer franquismo.

El trasvase de información intergeneracional desde el pasado al presente es el objetivo principal de este proyecto educativo en el cual han participado ya casi mil alumnos de enseñanzas medias. Gracias a ellos, más de trescientas historias orales se han salvado del olvido.

Palabras clave – Key words: Didáctica, Guerra Civil, Memoria, Encuentro, Aprendizaje

Introducción:

Actualmente y desde el momento presente, la transmisión de la historia y la memoria en el aula no es nada sencillo, cuando el período que nos ocupa está cercano a nuestra sociedad y a nuestro entorno en tanto en cuanto todavía existen personas supervivientes del hecho histórico. El debate social del momento presente sobre la guerra civil con sus pros y sus contras, está abierto y debe seguir estándolo. El debate historiográfico siempre está abierto a nuevos elementos que puedan actualizar y revisar constantemente los acontecimientos históricos siempre que la información y la documentación nos lo permitan. Esta comunicación sobre didáctica¹⁹⁹ de la guerra civil se parte de un estudio más amplio reflejado en mi TFM dentro de los estudios del Máster de Comunicación Social cursado en la UAL en el curso 2014/15. En este texto rescato algunas experiencias desarrolladas en los siguientes cursos hasta la actualidad, que de paso mejoran sustancialmente la comprensión si cabe este proyecto educativo para que pueda servir de ejemplo a otros docentes que decidan poner en práctica algunas de las estrategias metodológicas aportadas desde nuestra experiencia didáctica con el tema de la guerra de España.

Por tanto, concebimos la labor educativa en las aulas como una necesidad que traspase los escuetos currículos que marca la ley y que establezcan una relación bidireccional entre el alumnado adolescente y su pasado reciente. A su vez, también el docente se retroalimenta y provoca dicho proceso en su alumnado.

La historia oral en la enseñanza secundaria y bachillerato. Estrategias metodológicas.

Desde nuestro planteamiento constructivista del aprendizaje en las siguientes líneas, intentaremos desglosar el fruto de nuestra experiencia docente en el tratamiento de la guerra civil²⁰⁰ y los testimonios orales, teniendo en cuenta su aplicación didáctica. Y para ello describiremos las distintas propuestas de actividades llevadas a buen término.

Tras una previa y necesaria contextualización con el alumnado sobre la guerra civil y tras recoger los conocimientos previos del alumnado planteamos la siguiente hoja de ruta.

Actividades de inmersión e introducción.

En clase en todos los centros por los que ha pasado el proyecto organizamos un debate crítico sobre la guerra civil española entre el alumnado. Extraemos a través de una lluvia de ideas, los conocimientos previos de los que parte el alumnado. Además, visualizamos en la pizarra digital prensa y cartelería propagandística de la época. De esta forma decidimos convocar unas clases voluntarias (por la tarde con asistencia de alrededor de 125 personas en dos turnos de una hora cada uno) que sirviesen de inmersión introductoria de lo que supuso la guerra civil para la sociedad española. Para ello acompañamos nuestro discurso siempre con imágenes y recursos

¹⁹⁹ HERNÁNDEZ CARDONA, F. y TORRUELLA, M.F. *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Grao, 2013.

²⁰⁰ EGEA BRUNO, P. (2010) “Entre la historia y la propaganda: las dos sublevaciones del acorazado Jaime I en julio de 1936”. *Ebre* 38, nº 4, p. 46.

TIC, vídeos, fragmentos de películas, fotografías históricas, mapas del desarrollo de la contienda, etc.

De forma paralela, organizamos un concurso de dibujo y cómic de la guerra civil, con objeto de descubrir al alumnado con grandes dotes para el desarrollo de la expresión plástica y a la vez que pudieran descubrir aspectos de la contienda a través del dibujo y el cómic. Establecimos distintas categorías (1º y 2º de ESO, 3º y 4º de ESO, Bachillerato y PCPI/FPB). Hemos realizado varias ediciones en distintos centros educativos almerienses, con una gran participación y una gran cantidad de obras producidas, gracias a la interdisciplinariedad establecida con el Departamento de Plástica. Alrededor de dos centenares de alumnos²⁰¹ y alumnas han participado a lo largo de los cuatro últimos cursos escolares y sus trabajos han sido expuestos durante los encuentros de testimonios. Además, en la primera edición los dibujos ganadores supusieron el cartel oficial de la recreación y el cartel oficial del III Encuentro de testimonios.

Más recientemente, en la séptima edición de estas jornadas de encuentros intergeneracionales hemos puesto en marcha el I Concurso de Fotografías de Época con un excelente resultado, el alumnado ha recopilado instantáneas que nos trasladan a los inicios del siglo XX en contextos tan dispares como la Revolución Rusa, la Guerra Fría en Rumanía, los años veinte en España, y las guerras de Marruecos, guerra civil española, Guerra Mundial y el franquismo. También llevamos ya varias ediciones. Con todas las imágenes hemos creado otra micro-exposición temática y realizado visitas guiadas a la misma para que el alumnado conozca los diferentes aspectos históricos que aportan dichas fotografías, así como la cercanía de las mismas a nuestro pasado reciente.

Actividades de desarrollo.

Por la diversidad y disparidad de las actividades desarrolladas consideramos la necesidad de describirlas a modo de ítems para poder categorizar la gran cantidad de trabajos específicos realizados por el alumnado a lo largo de estos diez años de andadura. Y podemos sintetizarlas de la siguiente manera:

Entrevistas orales.

- Planificación de las video entrevistas orales, gestionando unas normas básicas que sirvan de guía al alumnado a la hora de realizar su trabajo de campo. Este elemento es básico para evitar errores de bulto, grabaciones con ruidos o una mala calidad de imágenes. Estas normas están colgadas en nuestro blog temático del proyecto:
www.segundoencuentrotestimonios.blogspot.com.es
- Planteamiento de participación de manera voluntaria en la videograbación de entrevistas orales a supervivientes de la guerra civil. Desarrollo de tertulias de la guerra entre mayores y alumnado. En el momento presente ya hemos desarrollado cuatro ediciones.
- Acompañamiento al alumnado siempre que sea posible en la grabación de las video-entrevistas.
- Elaboración de un documental anual sobre el trabajo de campo del alumnado. Ya contamos con diez documentales, uno por año y la cuarta edición que supuso crear dos, uno de

²⁰¹ RODRÍGUEZ LLORET, ML. (1997) “Experiencia didáctica en Primero de BUP: fuentes orales en la Historia. La IIª República y la Guerra Civil”, en María Carmen RICO NAVARRO (coord.), *Agua y territorio*, Ajuntament de Petrer, p. 501.

recopilación de los tres primeros años y el segundo correspondiente al trabajo del cuarto año de proyecto.

Organización y difusión de jornadas.

- Organización de encuentros de testimonios, haciendo partícipe a todos los miembros de la comunidad educativa y entorno. A partir de la segunda edición, estas jornadas se convirtieron en Jornada de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, siendo homologadas por el Centro del Profesorado de Almería en tres ediciones.
- Presentación del proyecto en el CEP de Málaga capital, para abrir el proyecto a otros docentes que quieran colaborar de una u otra forma. Esta aventura generó la elaboración de una serie de cortos de la guerra civil a través del profesor malagueño Jesús Martín Ostios con su alumnado de bachillerato del IES Campanilla.
- Contacto con expertos para presentar comunicaciones relacionadas con la guerra civil, a nivel local, provincial, regional y nacional.
- Difusión de todas las actividades del proyecto a través de un blog temático, actualizándolo a medida que surgen novedades destacables: www.segundoencuentrotestimonios.blogspot.com.es
- Utilización de redes sociales temáticas en Facebook y Twitter para difundir nuestras actividades, creando una comunidad de personas interesadas en la guerra civil y la memoria histórica.
- Redacción de artículos de prensa para publicitar las jornadas durante los meses previos.
-Entrevistas del coordinador junto con alumnado y testimonios en la radio del centro, radios locales y provinciales, con objeto de generar el clímax necesario, para dotar de importancia los aprendizajes del alumnado. También entrevistas en televisiones locales y regionales acompañados, siempre que sea posible de algún alumno/a o padre/madre para germinar la ilusión en el grupo de alumnos participantes del proyecto y por ende intentar suscitar el interés en las familias para la asistencia a dichas jornadas.
- Presentación de una comunicación didáctica a cargo del coordinador, explicando el origen, desarrollo, evolución y aplicación del proyecto educativo a la enseñanza secundaria y postobligatoria.
- Uso de la batería de recursos de podcast de audio del programa Tiempo Histórico y Guerra de España de Candil Radio, actualmente contamos con 210 capítulos temáticos de los cuales más de un centenar son específicos de la guerra de España. El alumnado de esta forma amplía información y se interesa por sucesos históricos con mayor detalle y rigor superando así la brevedad y el sesgo que a veces ofrecen los libros de texto.

Exposiciones y colaboración en libro de investigación.

- Elaboración de exposiciones paralelas temáticas de la contienda para engalantar el centro con motivo de los encuentros de testimonios. La entrada al centro está presidida por una bandera republicana y una franquista durante los encuentros.
- Participación en varios libros de investigación a través del trabajo de campo producido por el alumnado en base a los videos de testimonios orales de supervivientes del conflicto bélico²⁰².

²⁰² FRASER, Ronald, *Cuéntalo tú y cuéntalo a otros. Historia oral de la guerra civil española, II*. Crítica, 1972.

- Crear en la comunidad educativa del centro un interés colaborativo en el proyecto por cualquier aspecto que puedan recopilar de su familia y/o entorno. De esta forma, docentes del centro nos legaron cartas de la contienda, fotografías de época y memorias familiares.

Apertura a la comunidad educativa y al entorno.

- Presentación de una comunicación sobre el padre de una compañera del PAS del centro, exiliado en el campo de concentración de Argelés-sur-Mer. La ponencia la presentó la nieta del protagonista, Ana Manzanares Ruiz, investigadora de la Facultad de Filología de la Universidad de Granada.
- Inclusión de autores locales, que han publicado novela histórica de la guerra civil, con objeto de dinamizar el conocimiento de la guerra civil, a través de la literatura actual.
- Repercusión mediática en los medios de televisión provincial y regional y en la prensa escrita.
- Invitación como tertulianos durante los encuentros a los propios testimonios video-entrevistados por el alumnado. Tal fue el caso de Ana Pomares²⁰³, niña superviviente de la desbandá, hoy día nonagenaria y con una mente prodigiosa que participó en el VII Encuentro en abril de 2018.
- Acto homenaje anual a los testimonios que han donado su testimonio y entrega de diplomas.
- Organización de un pequeño concierto durante la pausa-café, que interpretó canciones de la guerra civil, a cargo del profesor de Música del centro y las voces de David Capel en el III Encuentro y Alberto Montoya Alonso en el IV Encuentro, respectivamente. Esta iniciativa tuvo continuidad en el V y VII Encuentro.
- Participación del coro escolar del centro en las jornadas, que cantó canciones de la contienda, tanto en la tercera como en la cuarta edición en la Universidad de Almería.
- Apertura del proyecto a la sociedad almeriense, para lo cual la cuarta, quinta y sexta edición tuvieron como formato un ciclo de conferencias, utilizando diversos foros tanto locales como provinciales, para dar a conocer nuestro proyecto más allá de los muros del centro (Museo de Almería, Museo de la Guitarra de Almería, Escuela Municipal de Música de El Parador, Roquetas de Mar, Almería).
- Organización de la I, II, III y IV Tertulia de la guerra civil entre mayores de la Residencia de Día de Aguadulce, y la Residencia Virgen del Rosario, ambas de Roquetas de Mar, Almería.
- Posibilidad de recrear el tiempo de la guerra civil, a través del alumnado que tuvo su punto culminante en el colofón final del III Encuentro, con la I Recreación Histórica de la guerra civil en Andalucía, proyecto con el cual se consiguió el segundo puesto en los Premios a la Acción Magistral 2014 en la Mención de Honor al Maestro y el centro consiguió el sello de CENTRO MAGISTRAL que le acredita como Finalista Nacional.

Al margen de estas actividades categorizadas, coincidimos con Santisteban (2010) cuando sostiene que: *“El trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica”*. Este autor nos plantea cuestiones esenciales como la construcción del pensamiento histórico por el

²⁰³ MARTÍN, Fran y CERVANTES, Sonia. *La guerra en mis ojos. Los cuatro exilios de Ana*. Círculo Rojo, 2019.

alumnado a partir del tratamiento de las fuentes orales. Al trabajar con fuentes orales²⁰⁴ mejoran las aptitudes para emitir juicios interpretativos, contrastar el contenido de las fuentes orales con otra documentación. El rigor científico viene tras ese proceso de cotejar fuentes orales con otro tipo de fuentes (hemerográficas, bibliográficas, referencias web,...). Es a partir de ahí cuando pueden desarrollar sus propios aprendizajes²⁰⁵ para dar valor a lo verazmente contrastado empíricamente y dejar en simples hipótesis lo no posible de contrastar. Además, desarrollan capacidades motivacionales para introducirse en el corpus problemático de la materia investigadora, conocen historias de vida cotidiana, rompen las estructuras preconcebidas por los libros de texto y maduran académicamente en el uso y manejo del pensamiento y la conciencia histórica a través de este tipo de experiencias.

Actividades de fijación de conocimiento.

Hemos considerado acompañar el presente artículo con la descripción minuciosa de una actividad de fijación de conocimiento que por sus dimensiones en cuanto a la participación e implicación educativa y de la comunidad merece ser recogida como un apartado independiente dentro de nuestro trabajo. Hablamos de la I Recreación Histórica de la Guerra Civil en Andalucía:

I Recreación Histórica de la Guerra Civil en Andalucía: La recreación histórica concebida desde el punto de vista de la didáctica de la guerra civil significa lo que Hernández Cardona y Torruella (2013) definen como actividad de re-enactment, con un alto interés didáctico. Las recreaciones históricas de la guerra civil se desarrollan en España fundamentalmente en la mitad norte peninsular, en Madrid, Guadalajara, Tarragona, Cantabria, Castellón por grupos de recreación que suelen ser fieles a las vestimentas y a los acontecimientos históricos ocurridos en los lugares para recrear el pasado. Nuestra iniciativa andaluza partía de la idea de aplicar este tipo de actividades al ámbito educativo partiendo desde tres perspectivas (los acontecimientos locales y provinciales, los sucesos regionales y los acontecimientos nacionales). Sin más pretensión que divulgar a las nuevas generaciones nuestra historia local, aportando matices regionales y haciendo un guiño a los sucesos históricos a nivel nacional, comenzamos esta andadura educativa que puso el colofón final a nuestra comunicación.

a. **Organización:** Durante el inicio del curso escolar 2013-14 surgió la posibilidad de dinamizar el proyecto educativo Encuentro de Testimonios de la guerra civil, dando un mayor protagonismo a la comunidad educativa del IES Carmen de Burgos. Para ello, previa charla con la responsable de la Biblioteca Municipal, surgió la posibilidad de organizar una recreación histórica lo más fiel a la historia local del municipio durante la guerra, si bien tendríamos presente algunos de los acontecimientos regionales y pondríamos un guiño a los acontecimientos nacionales. El primer paso fue comunicar al alumnado y a diversas asociaciones locales la idea, convocando a todos los interesados a una reunión previa en el gimnasio del instituto, que tuvo lugar a finales de octubre de 2013. El punto de partida era la necesidad de participación de al menos unas 80 personas, aunque fue superada con creces. A dicha reunión asistieron en torno a 125 personas. En la misma, como coordinador transmití la

²⁰⁴ RODRÍGUEZ PÉREZ, R. y GÓMEZ PÉREZ, C. (2014) “La enseñanza de la Guerra Civil en bachillerato. Una experiencia educativa apoyada en el uso de las TIC”, en Joan PAGÉS i BLANCH y Antoni SANTISTEBAN (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1, p. 449.

²⁰⁵ GARCÍA PADRINO, Jaime. “Guerra civil y literatura para los jóvenes: Una reflexión didáctica”, en José María Santamarta Luengos (coord.), *Educación y literatura: Homenaje al profesor Justo Fernández Oblanca*, pp. 421-434.

idea general de la recreación²⁰⁶, estableciendo diez comisiones que representarían diez escenificaciones, mezclando vida cotidiana, aspectos bélicos y sucesos históricos importantes de la guerra civil, sin olvidar la dimensión cultural. Comunicué la idea de recrear la plaza antigua de Huércal de Almería, generando un espacio escénico donde desarrollar las dramatizaciones. En la documentación repartida al voluntariado, presentamos un plano sobre el entramado escénico donde estaban incluidos los nombres de las diez comisiones representados por diez iconos enumerados, y para aprovechar a todos como actores principales y secundarios a la vez, ofertamos la posibilidad de que cada uno participase en al menos dos comisiones, marcando dos de las diez opciones con una X. Explicamos además que una vez entregadas las peticiones de los voluntarios, publicaríamos un listado por orden alfabético, estableciendo las una o dos comisiones a las que pertenecería cada uno, reservándonos el derecho a alterar algunas peticiones, con objeto de poder organizar todas las comisiones de una manera equilibrada. Pasamos una hoja de recogida de datos personales, Facebook, Twitter, teléfono, correo electrónico, con objeto de agilizar la comunicación entre la coordinación y los voluntarios y notificamos la existencia de un blog temático, donde periódicamente serían publicadas todas las novedades relacionadas con la recreación. De esta forma, tendríamos un lugar de encuentro común en la red, para poder estar al día de todos los acontecimientos. En dicha reunión establecimos un calendario de actuaciones para que el voluntariado pudiese hacerse una idea global de las actividades previas formativas, ensayos, vestimentas... que deberíamos realizar. Además, planteamos la idea de poder financiar el proyecto, en base a reuniones con las instituciones locales y provinciales, buscando patrocinadores, etc. Transcurridos siete días de la primera reunión, el voluntariado estaba convocado una tarde en dos turnos para recibir una clase teórica sobre la guerra civil española. La asistencia fue de alrededor de unas 130 personas. El arco de edades osciló entre los 13 y los 70 años. Pues los días posteriores a la primera reunión fueron apuntándose más personas del entorno, miembros del club de lectura de la Biblioteca Municipal, padres, madres, abuelos y abuelas del alumnado. Con lo cual, el número de voluntarios crecía cada día, y las actualizaciones del listado general de adscripciones a las distintas comisiones eran diarias. Esta labor la desempeñó el ordenanza, Alberto Montoya Alonso, fiel colaborador de nuestro proyecto. Las tardes siguientes las dediqué a establecer diversas colaboraciones, como fue la establecida con la Asociación de Vehículos Antiguos de Almería, gracias al buen hacer de su presidente José Juan Soria Fortes que además nos puso en contacto con otros coleccionistas de vehículos antiguos, para dotar la recreación de vehículos de la época. Al mismo tiempo, creamos un equipo de coordinadores de la recreación, para delegar la organización de las diversas comisiones. Las diez comisiones fueron las siguientes: 1. Mujeres lavando en la fuente del Potro. 2. Radicalización política²⁰⁷. 3. Despedida de soldados al frente de Torvizcón. 4. Federico García Lorca y Miguel Hernández. 5. La Desbandá²⁰⁸ de Málaga. 6. Saca de falangistas. 7. En la cola del pan²⁰⁹. 8. En algún frente de

²⁰⁶ JIMÉNEZ TORREGROSA, L. y ROJO ARIZA, C. (2014) “Recreación histórica y didáctica”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 78, p. 205.

²⁰⁷ MARTÍN NIETO, I., “Anarco-sindicalismo, resistencia y grupos de afinidad. La comisión de propaganda confederal anarquista (1937-1939)”, 2010, nº 1, p. 600.

²⁰⁸ LÓPEZ CUENCA, R. y CIRUGEDA, S., “Málaga 1937/Nunca más”. *Edap: documentos de arquitectura y patrimonio*, nº 7, (Ejemplar dedicado a: *El tiempo de las infraestructuras. Camino de Antequera & La Cochinita*), 2014, p. 57.

²⁰⁹ TERÁN REYES, FJ., “Las cartillas de racionamiento, los fielatos y el estraperlo”. *Aljaranda: Revista de estudios tarifeños*, nº 86, 2012, p. 11.

batalla del interior de España. 9. Fusilamientos. 10. El Desfile de la Victoria. El equipo de coordinadores estuvo formado por:

- Isabel María Rodríguez González (comisión 1).
- Francisco Jesús Martín Milán (comisiones 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 y 10).
- Ángel Gómez López (comisiones 2, 6 y 9).
- Ana María Gallega Ortiz y Adriano Rosales Gómez (comisión 4). Una vez establecidas las reuniones interinstitucionales, contamos con el apoyo del Ayuntamiento de Huércal de Almería y del propio IES. Nuestro siguiente paso fue contactar con decoradores locales, para ver el costo del entramado escénico. Al dispararse el presupuesto, optamos por organizar un sorteo de una televisión LG 42' y vender 5000 papeletas a 1 euro, entre los voluntarios. Además, los coordinadores, comenzamos una ronda de visitas a pequeñas y medianas empresas de la localidad, obteniendo la colaboración de 55 patrocinios. El esfuerzo del pueblo de Huércal fue inmenso para apoyar la realización de nuestro sueño. También añadimos otras colaboraciones como la granja escuela La Alegría de Susana que aportó 5 caballos con sus respectivos jinetes, para la recreación, animales domésticos, como gallinas y una borriquilla, para dotar al espacio escénico de un todo de la época. Al mismo tiempo, los ensayos de las respectivas comisiones fueron organizados, en grupos de unos treinta voluntarios para ir transmitiéndoles la idea de cada una de las comisiones. Durante los meses de noviembre a abril, duros ensayos semanales de cada comisión fueron conformando una ilusión colectiva en el centro, al tiempo que nuevos miembros de la comunidad educativa y entorno se sumaban a la iniciativa. Organizamos además una charla en el Club de la Tercera Edad del pueblo, para invitar a aquellos mayores que quisieran a participar en la recreación como figurantes, con una importante e ilusionante acogida por parte de los mayores, confirmando su participación alrededor de una veintena. Todo un éxito. Publicamos una demanda en un portal web sobre decorados escénicos y contactaron decoradores del extinto Canal 9 de Valencia, de Antena 3 TV, de Telecinco, entre otros, existiendo una dura pugna que finalmente ganó la arquitecta jienense Inés Sánchez Rojas. La idea era representar la iglesia del pueblo, el ayuntamiento de Huércal de Almería en 1936 y una panadería de la época, conformando la plaza del pueblo. Además, volvió a lucir el pilar de la fuente del huercalense barrio del Potro. Al abrir la participación como voluntarios a todo el entorno de Huércal de Almería, incluso algunos ex alumnos del instituto de secundaria se sumaron a la iniciativa, así como alumnado de todos los colegios de primaria de la localidad, que, aprovechando vínculos familiares, también se subieron al tren del voluntariado, enriqueciendo y dinamizando más si cabe la dramatización de algunas comisiones, por ejemplo, la Desbandá de Málaga o la despedida de soldados al frente de Torvizcón. De manera paralela, surgió la necesidad de crear dos comisiones secundarias, pero no por ello menos importantes. La grandeza de ambas fue el protagonismo absoluto del alumnado. La primera de ellas era la de logística, dedicada a construcción de los últimos retoques del entramado escénico, control de acceso y puertas antes del evento, así como su crucial participación exhibiendo unas pancartas gigantes confeccionadas por ellos mismos que ocultaría al espectador el levantamiento de los fallecidos en el frente de batalla. Esta comisión estuvo compuesta por alrededor de una veintena de alumnos y alumnas que, si bien su timidez e introversión no les permitían figurar, si se prestaron voluntariamente a colaborar en la medida de sus posibilidades con nuestro proyecto, en las funciones que se les encomendase. Debemos destacar que existieron alumnos de todos los niveles educativos en la misma y su labor fue

importantísima para dotar de los últimos detalles decorativos al espacio escénico, así como en el control de puertas, acomodación del público asistente, confección de últimos detalles de los decorados, ... La segunda fue la comisión de Dj's de sonido, compuesta por tres alumnos aventajados en el dominio de la sonorización y efectos sonoros, cuya actuación, coordinada desde el inicio de los ensayos, resultó fundamental en la implementación de la recreación, ya que ellos fueron los protagonistas de dar el énfasis con los efectos musicales a las alrededor de dos horas de dramatización. Además, fielmente desarrollaron reuniones con el coordinador para buscar de forma totalmente consensuada los efectos, fragmentos sonoros y canciones musicales. Además de esto, llegados los últimos meses de ensayos, improvisaron sendos equipos de sonido, para acostumbrar a los voluntarios a actuar según los efectos sonoros y musicales. La abstracción de los ensayos primigenios disminuía al tiempo que cada vez veíamos más cerca el producto final, el sueño ya no de un instituto y su alumnado, sino el de todo un pueblo. Otra actuación importante fue la contratación de una empresa de iluminación, para proyectar la escena principal en una pantalla gigante, con objeto de que todo el público pudiese visualizar en todo momento cualquiera de las escenas importantes que tenían lugar en el espacio escénico. La visita previa a la empresa Sonosol resultó muy positiva, cogieron la idea del todo a representar y suministraron micrófonos inalámbricos a los protagonistas de cada comisión. Por razones logísticas, debían ser dos voluntarios los que portasen dichos micrófonos de membrana en cada una de las comisiones. La iluminación idónea se programó en el ensayo final, la noche de antes del evento, con todos los voluntarios debidamente ataviados y el coordinador con un micrófono ambiente, para corregir posibles errores. Aquella noche terminamos el último ensayo a las 3 de la mañana en el campo de fútbol donde tendría lugar la recreación. Lo importante era que todos los aspectos hasta el más mínimo detalle se cuidaron con precisión cirujana. No debemos olvidar la participación de personas mayores del entorno, si bien el Club de la Tercera Edad se volcó con nosotros, fueron bastantes las personas que se prestaron a figurar como actores secundarios dotando a las escenificaciones de un realismo mayúsculo de la época. En este sentido recordamos el famoso lechero con la bicicleta repartiendo la leche a las mujeres, la quesera artesana vendiendo quesos en la plaza del pueblo, las panaderas repartiendo el pan en la cola del pan, sellando los cupones de las cartillas de racionamiento, que fueron simuladas al estilo de la época. El esfuerzo de toda la comunidad educativa fue enorme, colaborando las familias activamente en la búsqueda y recuperación de las vestimentas de aquel tiempo, mandiles, trapos negros de la cabeza confeccionados por una voluntaria, tocas para las mujeres, vestidos largos, picos rojos confeccionados por otra voluntaria para los milicianos, etc. Por último, cabe reseñar el viaje realizado por los coordinadores Adriano Rosales Gómez y quien suscribe a la IV Recreación de la Batalla del Jarama, en Morata de Tajuña, Madrid, para formarnos en detalles tales como las vestimentas y atuendos militares, de cara a dar la mayor verosimilitud posible a los uniformes y atrezzo de nuestros voluntarios.

- b. **El guión-resumen:** Por razones de espacio no vamos a desglosar detalladamente el guión de la recreación, no obstante intentaremos resumir los aspectos básicos y generales del mismo. La idea de partida fue recrear la plaza de Huércal de Almería, como un entramado escénico que formase un todo. A la izquierda situamos el pilar de lavar de la fuente del Potro, detrás la panadería, el ayuntamiento, contiguo al mismo el escenario para la comisión cultural dedicada

a Lorca²¹⁰ y Miguel Hernández y a la derecha, situamos la pared para los fusilamientos. Además, se hizo necesario generar con una tela de rafia un gran pasillo corredor, para que el espectador no viese el trasiego de bambalinas de la gran cantidad de figurantes, que generalmente, al iniciarse cada escenificación aparecían por ambos lados del espacio escénico al sonar la sintonía que informaba de cambio de comisión: “*Suspiros de España*”.

Bibliografía

- Egea Bruno, P. (2010) “Entre la historia y la propaganda: las dos sublevaciones del acorazado Jaime I en julio de 1936”. *Ebre* 38, nº 4, p. 46
- Esteve Ramírez, F. (2010) “Antonio Machado, Federico García Lorca y Miguel Hernández”. *República de las Letras: Revista literaria de la Asociación Colegial de Escritores*, nº 116, p. 133. Hernández Cardona, F. y Torruella M.F. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Grao, 2013.
- García Padrino, J. (2011) “Guerra civil y literatura para los jóvenes: Una reflexión didáctica”, en José María Santamarta Luengos (coord.), *Educación y literatura: Homenaje al profesor Justo Fernández Oblanca*, pp. 421-434. Jiménez Torregrosa I. y Rojo Ariza, C. (2014) “Recreación histórica y didáctica”. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 78, p. 205.
- López Cuenca, R. y Cirugeda, S. (2014) “Málaga 1937/Nunca más”. *Edap: documentos de arquitectura y patrimonio*, nº 7, (Ejemplar dedicado a: El tiempo de las infraestructuras. Camino de Antequera & La Cochinita), p. 57.
- Martín Nieto, I. (2010). “Anarco-sindicalismo, resistencia y grupos de afinidad. La comisión de propaganda confederal anarquista (1937-1939)”, *El futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, nº 1, p. 600.
- Rodríguez Lloret, ML. (1997) “Experiencia didáctica en Primero de BUP: fuentes orales en la Historia. La IIª República y la Guerra Civil”, en María Carmen Rico Navarro (coord.), *Agua y territorio, Ajuntament de Petrer*, p. 501.
- Rodríguez Pérez, R. y Gómez Pérez, C. (2014) “La enseñanza de la Guerra Civil en bachillerato. Una experiencia educativa apoyada en el uso de las TIC”, en Joan Pagés i Blanch y Antoni Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1, p. 449. Santamarta Luengos, M (2011). *Educación y literatura: Homenaje al profesor Justo Fernández Oblanca*, p. 423.

Video que acompaña la comunicación:

<https://www.youtube.com/watch?v=SwSyetOGYjc&t=2s>

²¹⁰ ESTEVE RAMÍREZ, F., “Antonio Machado, Federico García Lorca y Miguel Hernández”. *República de las Letras: Revista literaria de la Asociación Colegial de Escritores*, nº 116, 2010, p. 133.

4

Lugares de memoria

Paseando por la retaguardia: itinerario didáctico de Ciudad Real en la guerra civil

Ainhoa Campos Posada, Alba Nueda Lozano

Resumen:

Los itinerarios didácticos se han mostrado como una de las estrategias más útiles para abordar la enseñanza del pasado traumático, así como uno de los recursos clave para la innovación y experimentación en la pedagogía del conflicto. Al recurrir a la historia local y partir de la interpretación del patrimonio, estos itinerarios facilitan el acercamiento a estudiantes de todos los niveles y contextos a lo ocurrido en conflictos como la guerra civil española, fomentando especialmente la comprensión del significado de ésta en la vida cotidiana de la gente de a pie y la generación de empatía histórica. Esta propuesta presenta un itinerario didáctico por una localidad muy relevante en la retaguardia republicana durante la guerra civil, Ciudad Real, a través de cuyo patrimonio se exponen al alumnado las principales líneas explicativas del conflicto y el impacto que este tuvo en el día a día de sus habitantes. Una experiencia que puede ser adaptada a diferentes niveles educativos y tomada como ejemplo para realizar itinerarios distintos en otros enclaves para mejorar la enseñanza de un conflicto que ha marcado la historia de España.

Palabras clave: itinerario didáctico, didáctica de la guerra civil, patrimonio urbano, historia local

1. Introducción

La guerra civil española (1936-1939) constituye un acontecimiento clave en la historia del país durante el siglo XX y continúa siendo una referencia fundamental en la explicación de su presente. Facilitar su conocimiento y comprensión a las nuevas generaciones es, por tanto, uno de los principales retos del profesorado de Ciencias Sociales e Historia en todos los niveles educativos. Y este reto no resulta nada sencillo, ya que este conflicto siempre presente en el debate público es sin embargo “una lejana guerra del siglo pasado” para los jóvenes, como señalan Hernández y Feliu¹. La lejanía de las nuevas generaciones de estudiantes respecto a la guerra civil es, por supuesto, temporal, pero también sociocultural: el perfil del alumnado ha cambiado con los cambios demográficos experimentados por la sociedad española, por lo que un importante porcentaje de los estudiantes o de sus familias proceden del extranjero y su pasado no está directamente relacionado con este conflicto. El profesorado debe adaptarse a estas circunstancias cambiantes para poder ejercer su labor de manera satisfactoria².

Esta lejanía no es el único obstáculo en el camino hacia la comprensión de la guerra civil en las aulas. La organización del currículo ha determinado que, en la ESO, el conflicto no se abordara hasta el cuarto curso. Ya en Bachillerato, la guerra civil se estudia en 2º, un curso enfocado a la preparación de la prueba de acceso a la Universidad que se caracteriza por un ritmo acelerado de la docencia que deja poco espacio para realizar actividades que impliquen ejercitar la reflexión histórica y se suele centrar en facilitar que los estudiantes memoricen los contenidos de la asignatura. Por otro lado, esta etapa educativa es optativa: para gran parte del alumnado la ESO ha sido la última etapa en la que se acercaron al estudio de la historia contemporánea en general y la guerra civil en particular³. A esto se une el hecho de que la extensión y densidad del temario de las asignaturas de Historia Contemporánea han provocado que no se llegara a abordar este conflicto en la práctica por falta de tiempo: según una encuesta de Fernando Hernández realizada a 100 jóvenes, un 73 % ni siquiera habían llegado a estudiar este tema en las aulas de Secundaria⁴.

Historiadores y docentes han sido generalmente conscientes de la necesidad de mejorar la enseñanza de la guerra civil en todos los niveles educativos, especialmente a raíz de la puesta en valor del conocimiento del pasado como medio para educar a los jóvenes en tanto que ciudadanos que aprecien los valores democráticos en contraposición con la opresión y la violencia⁵. Una de las peticiones principales de los expertos en este sentido ha sido la de reducir los contenidos del currículo de las asignaturas de Historia para favorecer una perspectiva más

¹ Francesc Xavier HERNÁNDEZ CARDONA y María FELIU TORRUELLA: “Didáctica de la historia de la guerra civil española”, en *Ebre* 38, 9, (2019), 197-217.

² Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN: “Usos y abusos de la Historia”, *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, (2002), pp. 11- 24.

³ José Carlos MAINER BAQUÉ: “La enseñanza de la historia del presente en la España”, en Livia ROCHA MAGALHAES y Jose ALVES DIAS: *Memória com História da Educação: Desafios Eminentes*, Uberlândia, Navegando 2020, p. 10.

⁴ Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: “La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional”, en *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, (2014), pp. 66-67.

⁵ Vicent GALIANA Y CANO: “La memoria democrática como herramienta didáctica. Pasado traumático e historia local en secundaria y bachillerato”, en *Sémata*, 32, (2020).

abierta, plural y crítica y facilitar la puesta en marcha de actividades innovadoras⁶. Así, la guerra civil podría abordarse antes en el curso, desde diferentes perspectivas y por medio de diversas actividades, y evitaría quedar relegada al final del temario. En principio, la ley educativa aprobada en 2022, la LOMLOE, ha recogido parte de estas reivindicaciones, pero habrá que esperar para analizar su impacto en la práctica docente del día a día. Mientras se producían cambios en el marco legislativo de la educación, los docentes no se han quedado de brazos cruzados y han emprendido una gran cantidad de propuestas de innovación didáctica relacionadas con la guerra civil para facilitar su acercamiento a las nuevas generaciones.

Así, la didáctica de la guerra civil se ha convertido en uno de los campos de experimentación docente más dinámicos, con propuestas de todo tipo que buscan llamar la atención de los estudiantes, despertar su curiosidad sobre este acontecimiento y favorecer la reflexión crítica⁷. Uno de los recursos más utilizados por estas propuestas ha sido el de los itinerarios didácticos por los escenarios del conflicto, que han experimentado un intenso auge en las últimas dos décadas.

2. La comprensión de la guerra civil a través de sus escenarios: la historia local y los itinerarios didácticos como herramienta docente.

El debate sobre los riesgos y beneficios de la aplicación de la historia local como instrumento didáctico lleva ya cerca de tres décadas de desarrollo. Como señalaba Joaquim Prats, el recurso a la historia local permite que el alumno adquiera protagonismo en el proceso de aprendizaje, ya que esta metodología facilita su acercamiento a fuentes primarias de diversos tipos y por tanto coloca al estudiante en la posición de investigador. Sin embargo, también comporta el riesgo de convertirse en una concatenación de anécdotas si el profesor no es capaz de señalar las dinámicas generales en las que se inscriben los fenómenos y hechos locales⁸. Las ventajas, sin embargo, parecen superar este riesgo: también en los años noventa, Alcaraz Abellán ponía el foco en que las propuestas didácticas que utilizaban la historia local invitaban a los estudiantes a ejercer el pensamiento histórico, ya que tenían que enfrentarse a preguntas a las que debían responder utilizando las herramientas del historiador, como el tratamiento de fuentes o la formulación de hipótesis. Con el recurso a la historia local, el alumnado podía cumplir una de las competencias que entonces y hoy en día sigue considerándose básica: la de aprender a aprender⁹.

Frente a las visiones críticas que advertían del peligro de abusar de una “historia en migajas”, en las primeras décadas del siglo XXI se ha asentado la afirmación de que partir de lo local no implica la imposibilidad de llegar a resultados generales: las lecciones extraídas de los acontecimientos locales pueden contribuir a la consecución de objetivos generales, siempre que el docente estructure y guíe las actividades desarrolladas en ese sentido¹⁰. Por otro lado, y como

⁶ César RINA SIMÓN y Juan Luis DE LA MONTAÑA COCHINA: “Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la historia”, en *Tempo y Argumento*, 26, (2019), p. 308.

⁷ Gemma MUÑOZ GARCÍA y Esther JIMÉNEZ PABLO: “La guerra civil española y la educación en valores. Tres propuestas metodológicas fuera del aula”, en María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ *et al* (coords.): *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa*. Granada, Universidad de Granada, 2020, pp. 763-776.

⁸ Joaquim PRATS CUEVAS: “El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia?”, en *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia* 8, 1996, p. 79.

⁹ José ALCARAZ ABELLÁN: “Propuesta para la introducción de contenidos de Historia de Canarias en el ciclo 12-16. Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales”, en *El Guiniguada*, 1990, p. 151.

¹⁰ José Manuel PÉREZ LORENZO: “La transmisión de la memoria histórica. Una propuesta didáctica”, en *Cuadernos del Ateneo*, 23, 2007, p. 10.

con cualquier otra actividad, es necesario que los docentes se informen primero sobre las posibilidades que ofrece la localidad en la que se inserta el centro, para facilitar que el alumnado no parta de cero, sino que construya sobre lo ya conocido, lo que constituye una de las principales ventajas del recurso didáctico a lo local y en la que reside su potencial para alcanzar aprendizajes significativos¹¹.

En los últimos años se ha puesto el acento en que la potencialidad didáctica de la historia local reside también en el fomento de la empatía histórica, al acercar al alumnado a las voces y experiencias de las personas corrientes que en el pasado habitaron en un lugar conocido por este, como han señalado investigadores de otros países¹². Precisamente es mediante el recurso a la historia local que se facilita el estudio y la comprensión de la parte cotidiana de la Historia, el transcurso de la vida de los hombres y mujeres que nos precedieron y que no suelen aparecer en los libros de texto, oscurecidos por los grandes personajes y acontecimientos que suelen llevarse gran parte de la atención¹³. Así, han destacado las propuestas que invitan a los docentes a utilizar el patrimonio cultural a su disposición -arquitectónico, arqueológico o museístico, entre otros- por permitir el contacto directo entre los estudiantes y las manifestaciones materiales de su objeto de estudio¹⁴. Aparte de estas ventajas que implica el recurso a lo local, también sobresale la de que apela ese patrimonio común que tienen los estudiantes provenientes de diferentes países y culturas, que es lo local, y no tanto lo nacional, que ha solido y sigue protagonizando la enseñanza de la Historia en las aulas de los institutos. Con ello no sólo se facilita el aprendizaje de la Historia y del ejercicio del pensamiento histórico, también se favorece con los objetivos de educación para la paz que se plantea la asignatura de Historia a nivel de instituto¹⁵. Así, parece inevitable que la enseñanza de la guerra civil y la inclusión de la memoria histórica en las aulas, enfocada también como un instrumento imprescindible para la consolidación de los valores democráticos y la educación para la paz, haya ido acompañada frecuentemente de acercamientos locales a estas temáticas.

Precisamente por su potencialidad para acercar al estudiante con el objeto de estudio, la historia local se ha mostrado como un campo especialmente fructífero para abordar la didáctica de conflictos y otros contextos históricos problemáticos¹⁶. Esta forma de presentar los conocimientos sobre la guerra civil fomenta además la generación de empatía histórica, es decir, la identificación con las personas del pasado y la contextualización de sus acciones¹⁷. Es por todas

¹¹ María MARTÍEZ BLANCO, Tania RIVEIRO RODRÍGUEZ y Andrés DOMÍNGUEZ ALMANSA: “El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria”, en *Clío. History and History teaching*, 45, 2019, pp. 302-304.

¹² Alison KITSON, Susan STEWARD y Chris HUSBANDS: *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, Madrid, Moratapp, 2015, pp. 94-96.

¹³ José Ramón GONZÁLEZ CORTÉS; “La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación en las ciencias sociales”, en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 4, 2019, pp. 68-71.

¹⁴ Lucía RAMÍREZ: “El patrimonio cultural. Otra herramienta didáctica”, en Lorena LLANES ATENAS, *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*, México, Palabra de Clío, 2011, p. 134.

¹⁵ Gemma TRIBÓ TRAVERIA: “Didáctica de la historia y educación para la paz en tiempos de crisis. ¿Cómo construir un futuro compartido basado en el diálogo y la paz?”, en *Institut Català Internacional per la Pau*, 1-6. 2013, pp. 5-6.

¹⁶ Terrie EPSTEIN y Carla PECK: *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*, New York, Routledge, 2018.

¹⁷ Sebastián MOLINA PUCHE y Adrián SALMERÓN AYALA: “La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo”, en *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 129, (2020), pp. 131-132; Santiago JAÉN MILLA: “Los vestigios de la guerra civil española: espacios de interés para la didáctica de las ciencias sociales”, en *Revista de Didácticas Específicas*, 13, (2015), p. 13.

estas razones desde los años 90 se han sucedido multitud de iniciativas y proyectos didácticos de la guerra civil a nivel local. Resulta imposible hacer un seguimiento completo de todos ellos en estas páginas, pero sí se señalan algunos a continuación a modo de ejemplo.

El proyecto “L’Hospitalet es escola” fue uno de los pioneros: se basaba en la preparación de unos materiales y una serie de actividades realizables a partir de estos con los que implicar al alumnado en el conocimiento del conflicto bélico a través de su entorno más cercano¹⁸. Por su parte, el proyecto “Aprender Historia desde Canarias” también lleva funcionando desde los años 90, introduciendo a los estudiantes en el análisis de documentos gráficos, textos e ilustraciones sobre la historia las islas durante la Segunda República, la Guerra Civil y el Franquismo¹⁹. Desde entonces, numerosos centros han implementado esta metodología en sus aulas de Secundaria y Bachillerato, auspiciada por las iniciativas de recuperación de Memoria Histórica y el apoyo de los entes autonómicos y locales. Este es el caso del IES Rodolfo Llopis (Callosa d’en Sarrià, Alicante), en el que durante los años 2017 a 2019 se ha desarrollado el proyecto “La memòria democràtica com a ferramenta educativa del s. XXI”, consistente en el análisis de fuentes primarias de carácter local, la planificación y realización de entrevistas a habitantes de la localidad como introducción al manejo de fuentes orales y una salida para visitar un espacio de memoria cercano²⁰. El proyecto “Vivir y morir en la trinchera”, dirigido a estudiantes de ESO y Bachillerato de los institutos de León y de Asturias, utiliza la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para que el alumnado protagonice su propio proceso de aprendizaje a través del acercamiento a las experiencias cotidianas del combate en el frente de San Isidro, en la provincia de León²¹. Estas iniciativas, como la de la unidad didáctica sobre la Segunda República, Guerra Civil y Represión en Rota, han partido frecuentemente de la iniciativa municipal, de la mano de las delegaciones de memoria histórica. En el caso de la propuesta de Rota, fue puesta en práctica inicialmente en dos institutos de la localidad, con tal éxito que se extendió a otros centros en 2017²².

En su trabajo sobre la enseñanza de la guerra civil en Almería, Juan Cortés pudo comprobar que la mayoría de los alumnos encuestados demostraban conocer la localización de los refugios antiaéreos del municipio: el entorno histórico es el primer lugar del que aprenden los alumnos, por lo que es importante aprovechar estos conocimientos ya asimilados para profundizar en los del fenómeno histórico general²³. Por su parte, Iker Saitua se valió del cómic como forma de acercar a los alumnos la historia de la guerra civil en el País Vasco (Saitua, 2018), mientras que Iría Morgade utilizó la historia de su bisabuelo, un maestro local, para sumergir a los alumnos del IES Torrente Ballester en la represión desatada por el golpe de estado de 1936 en

¹⁸ Marcei POBLET ROMEU y Joan CAMÓS: “La historia local en las aulas de L’Hospitalet de Llobregat. El estudio de la guerra civil en la enseñanza secundaria obligatoria”, en *Íber*, 19, (1999), pp. 77-84.

¹⁹ José Manuel PÉREZ LORENZO: “La transmisión de la memoria histórica. Una propuesta didáctica.”, en *Cuadernos del Ateneo*, 23, (2007), p. 10.

²⁰ Vicent GALIANA: “La memoria democrática ...”

²¹ Víctor BEJEGA GARCÍA, Irene GARCÍA LINO y Eduardo GONZÁLEZ GÓMEZ: “Vivir y morir en la trinchera. Patrimonio, memoria y didáctica del frente de San Isidro”, en Eduardo HIGUERAS, Ángel Luis LÓPEZ VILLAVARDE y Sergio NIEVES CHAVES: *El pasado que no pasa. La guerra civil española a los ochenta años de su finalización*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2020, pp. 339-351.

²² Disponible en <https://vivachiclana.es/rota/712164/la-actividad-educativa-memoria-historica-de-rota-dobla-su-demanda/>, visitado por última vez el 26/07/2021.

²³ Jesús CORTÉS CATÓN: *Didáctica de la guerra civil española y el primer franquismo. Una propuesta pedagógica sobre historia local de Almería*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Almería. Obtenido de <http://repositorio.ual.es/handle/10835/2813?show=ful>, p. 11.

Pontevedra²⁴. También con el foco en la represión se presenta la propuesta de José Antonio Pineda, que hilvana una unidad didáctica denominada “Cómo vivieron nuestros abuelos” y que se centra en la historia del Canal del Bajo Guadalquivir, construido por presos políticos cerca de Sevilla²⁵. Todas esas propuestas además tienen en común el rescatar las experiencias de sujetos cotidianos: en el caso de la de Carlos Salinas, la de los niños que experimentaron los bombardeos, la separación de sus padres y la vida en las colonias infantiles de Alicante²⁶.

Dentro de la didáctica de la guerra civil desde el marco local, un apartado por derecho propio lo constituyen las propuestas en torno a la arqueología del patrimonio. También en las últimas dos décadas, y de la mano de los debates en torno a la “Ley de Memoria Histórica”, han surgido multitud de propuestas turístico-culturales en algunos de los principales yacimientos de la guerra civil: los de las batallas de Brunete y del Jarama en Madrid o del Ebro en Gandesa son solo algunos ejemplos. La Dirección General de Patrimonio Cultural de la Comunidad de Madrid organiza desde 2010 un programa de rutas arqueológicas para estudiantes de Secundaria y Bachillerato que incluye la del Frente del Agua, en Buitrago de Lozoya²⁷. Los expertos en didáctica no han tardado en llamar la atención sobre las múltiples potencialidades que estos espacios ofrecen para la enseñanza del conflicto en las aulas españolas. Antonio Calzado propone utilizar el rico patrimonio arqueológico valenciano, tanto urbano como rural, con el objetivo de que el alumnado conozca la experiencia de las personas a pie durante el conflicto, tan frecuentemente invisibilizadas en otras plataformas como los libros de texto²⁸. (Calzado Aldaria, 2014). Por su parte, Hernández Cardona elabora una propuesta de visitas didácticas a los yacimientos de la batalla del Ebro, señalando de forma un tanto poética que “parece como si el espacio silencioso del campo de batalla hubiese conservado las pesadillas que allí se vivieron” mientras que este investigador y María Rojo invitan a explotar de forma didáctica el Campo de Concentración de Castuera para estudiar de la represión franquista desde el punto de vista local²⁹. Otra propuesta sobre el uso didáctico del patrimonio arqueológico para el conocimiento de la represión se centra en las visitas a las exhumaciones, una línea que también sigue Aritz Saenz del Castillo en su aplicación de la arqueología del conflicto a la didáctica de la guerra civil en el

²⁴ Iker SAITUA: “Enseñando la Guerra Civil española en el País Vasco a través del cómic histórico: una propuesta para la educación secundaria”. en *Clio & Asociados*, 27, (2018), pp. 43-58; MORGADE VALCÁRCEL: “Tras las huellas del maestro. Una propuesta didáctica para el tratamiento de la represión de la memoria en el aula”, en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 32, (2017) pp. 3-23.

²⁵ PINEDA ALFONSO: “¿Qué puede aportar la Historia a nuestros jóvenes estudiantes de ESO? Una experiencia en el Canal de los Presos”, en Adriá LLACUNA y Helena SAAVEDRA-MITJANS: *Experiencia e Historia en la Contemporaneidad. Historia pensada, historia enseñada y memoria histórica*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

²⁶ Carlos SALINAS SALINAS: “Lugares de memoria de la guerra civil. Las colonias infantiles de la provincia de Alicante”, en *Clio. History and History teaching*, 40 (2014), pp. 1-17.

²⁷ Elena ROSADO TEJERIZO y Antonio RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ: *Ruta arqueológica del Frente del Agua. Guía Didáctica*. Madrid, 2019.

²⁸ Antonio CALZADO ALDARIA: El patrimonio bélico de la Guerra Civil en el País Valenciano: Una herramienta didáctica infravalorada”, en Pilar FOLGUERA *et al*: *Pensar con la historia desde el siglo XXI. Actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Madrid, UAM, 2014, pp. 5161-5173.

²⁹ Francesc Xabier HERNÁNDEZ CARDONA: “La batalla de L'Ebre. Percepció didáctica”, en *Ebre* 38, 1, (2003), p. 114; HERNÁNDEZ CARDONA y Carmen ROJO ARIZA, “Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la Guerra Civil Española”, en *Revista de Didácticas Específicas*, 6, (2012), p.167.

1. Casa de los Corcheros
2. Casa de Elisa Sánchez
3. Diputación Provincial De Ci...
4. Farmacia Romero
5. Casa de Socorro
6. Convento de las Dominica...
7. Plaza de Toros de Ciudad ...
8. Catedral Santa María del P...
9. Instituto Provincial- Conve...
10. Gobierno Civil
11. Seminario Conciliar
12. Teatro Cervantes
13. Sede de los Jesuítas
14. Banco de España
15. Ayuntamiento de Ciudad ...
15. Ayuntamiento de Ciudad ...
16. Las once puertas
17. Palacio Episcopal de Ciu...
18. El Casino
19. Estación de Ferrocarril
20. Cementerio de Ciudad Re...

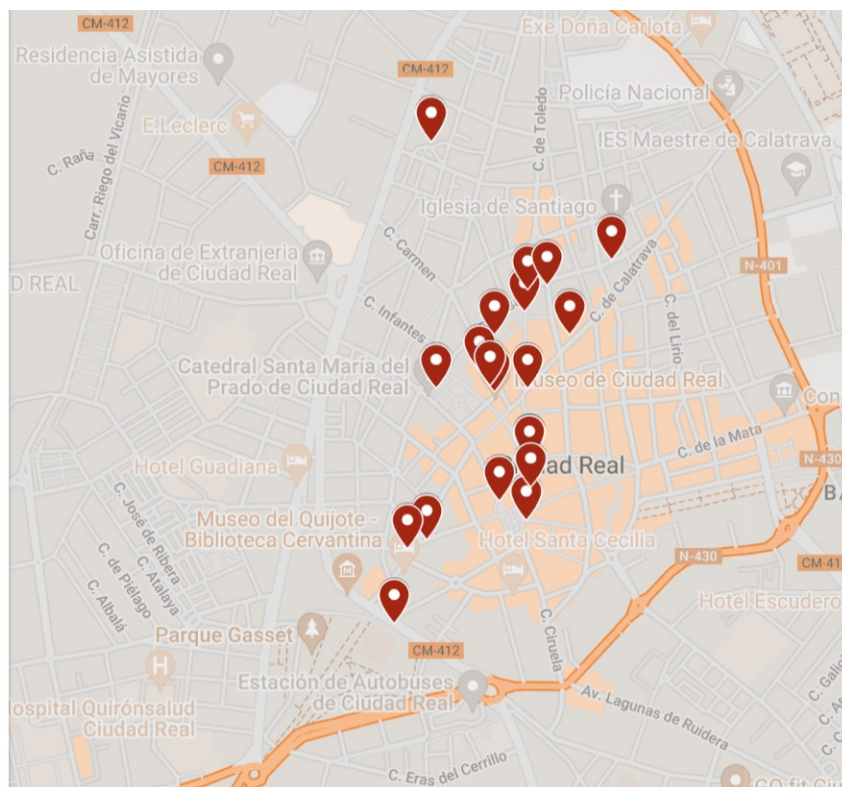


Imagen 1. Mapa del itinerario didáctico

País Vasco, acompañada del uso de las TIC para sustituir o acompañar la visita presencial con el estudio de los mapas de fosas de la región³⁰.

El uso del patrimonio urbano también lleva décadas de recorrido. En 2011, los investigadores Xavier e Ignacio García propusieron un itinerario por los hospitales de Valencia en guerra³¹. Por su parte, Santiago Jaén ha elaborado un itinerario didáctico por los refugios antiaéreos de la guerra civil en Jaén en el que se combinó la visita a estos espacios con el trabajo a través de las TIC en el aula, haciendo hincapié en la relación de esa “no tan lejana guerra” con los conflictos actuales, para reforzar la importancia sentida por los alumnos sobre el tema³². También han abordado este campo la investigadoras Gemma Muñoz y Esther Jiménez, incluyendo como una de sus tres propuestas metodológicas fuera del aula para la enseñanza de la guerra civil un itinerario por la Ciudad Universitaria, uno de los lugares de mayor importancia bélica durante la batalla y el asedio de Madrid³³. (Muñoz García & Jiménez Pablo, 2020, pp. 772-775). La Gran

³⁰ Hugo CHAUTÓN PÉREZ: “Arqueología, didáctica y manipulación sobre la Guerra Civil Española”, en J. LORENZO LIZALDE, & J. RODANES VICENTE, *II Congreso de Arqueología y Patrimonio Aragonés*, Zaragoza, Caixaforum, 2017; SAENZ DEL CASTILLO (2017). La arqueología del conflicto en el País Vasco y su potencial didáctico. *Otarq revista* (2), 129-145.

³¹ Xabier GARCÍA FERRANDIS e Ignacio GARCÍA FERANDIS: “Itinerario didáctico por los hospitales de la Valencia en guerra”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, (2011), pp. 165-175.

³² Santiago JAÉN MILLA: “Nos vemos en la Historia. Otra forma de enseñar la Guerra Civil”, en Esther LÓPEZ TORRES, Carmen GARCÍA RUIZ, & María SÁNCHEZ AGUSTÍ: *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 425-434.

³³ Gemma MUÑOZ y Esther JIMÉNEZ: “La guerra civil española ...”, pp. 772-775.

Vía durante la guerra civil es el objeto del itinerario didáctico de Amparo Alcaráz, diseñado para llevarse a cabo en Primaria³⁴.

3. Paseando por la retaguardia: una propuesta de itinerario didáctico de la guerra civil en Ciudad Real

Los itinerarios didácticos se han mostrado como una poderosa herramienta pedagógica para acercar el conocimiento del pasado traumático a los estudiantes. La propuesta de itinerario que se presenta a continuación aspira a formar parte de este corpus en constante crecimiento. Ciudad Real es, para el estudio de la retaguardia, un ejemplo modélico en la reflexión sobre la problemática del conocimiento de la guerra en el alumnado de secundaria. La localidad, fiel hasta los últimos días del conflicto al gobierno republicano no vivió, en ningún momento, el dinamismo del frente, ni siquiera de forma próxima. La ausencia de *grandes acontecimientos* ha creado espacios en blanco en la memoria del conflicto por los locales y, por supuesto, una desvinculación evidente en el caso de los escolares que, carentes de referencias, muestran dificultad por desarrollar la *empatía histórica* que nos proponemos implementar. Sin embargo, eso no eximen a que en la capital sucediesen numerosos acontecimientos al hilo de un conflicto caracterizado por ser una *guerra total*³⁵.

Este itinerario didáctico tiene como principal objetivo servir de base para el desarrollo del diálogo entre lo local y la historia global, partiendo de los principios defendidos por Prats. El espacio urbano sirve como marco espacial y como sujeto histórico en sí mismo, a la vez que funciona como ejemplo de caso para comprender de forma más próxima y material las dinámicas de la guerra que, de otra forma, se mantienen como abstracciones lejanas para el estudiantado. Al mismo tiempo, consideramos que el tránsito de los espacios cotidianos de sus propias vidas crea la conciencia de la experiencia compartida y, con ello, fomenta la aparición y desarrollo de la denominada *empatía histórica* y con ello la sensibilización en la problemática de la memoria democrática de nuestro país.

El punto de partida para la elaboración de este itinerario didáctico fue el desarrollo del mapa interactivo de la guerra civil en Castilla-La Mancha, un proyecto de investigación y divulgación de la memoria democrática regional desarrollado por el equipo del proyecto “Catálogo de vestigios de la guerra civil en Castilla-La Mancha (1936-1939): Mapa Interactivo” (SBPLY/19/180401/000054) financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha cuyo objetivo principal es la catalogación, inventarización y análisis de los *espacios de memoria* para contribuir a la conservación, el estudio y la divulgación del patrimonio y la historia regional de la guerra civil y cuyos resultados pueden consultarse en el enlace: <https://memoriademocraticaclm.uclm.es>.

En el diseño de la ruta, compuesta por veinte localizaciones, se han combinado los criterios cronológicos y temáticos para intentar desarrollar un discurso inteligible y lo más complejo posible dentro de las condiciones y requerimientos materiales, temporales y curriculares. En él se presentan las diferentes etapas y espacios vitales que los hombres y mujeres de la ciudad manchega hubieron de vivir y sufrir durante los largos tres años del conflicto y se distribuyen de la siguiente forma:

³⁴ Amparo Alcaraz Montesinos: *La Gran Vía de Madrid, un espacio cambiante y un microcosmos de la Guerra Civil Española: 1936-1939. Itinerario didáctico para Primaria*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2019.

³⁵ Gabriele RANZATO “Guerra civil y guerra total en el siglo XX”, en *Ayer*, 55 (2004), pp. 128-129 y 138.

Nº	Título	Localización	Acontecimiento/temática global
1	Casa de los Corcheros	C./ Calatrava, 11,	Sublevación de 1936
2	Casa de Elisa Sánchez	C./ Toledo esquina C./ Calatrava	Incautaciones y colectividades agrarias
3	Diputación Provincial de Ciudad Real	Plaza de la Consitución	Política y Sanidad
4	Farmacia Romero	C./ Toledo, 19	<i>La Quinta Columna</i>
5	Casa de socorro	Plaza de la Consitución	Represión contra la población civil
6	Convento de las Dominicas: comité provincial de refugiados	Plaza de Agustín Salido	Refugiados y desplazados
7	Plaza de toros	C./ Pedrera Alta, 25	Ocio durante la guerra civil
8	Catedral Santa María del Prado	C./ Reyes, 11	Uso y destrucción de patrimonio religioso
9	Instituto Provincial- Convento de la Merced	Plaza de la Merced	Los refugios antiaéreos
10	Gobierno Civil	C./ Caballeros, 1	Política
11	Seminario Conciliar	C./Alarcos	Anticlericalismo
12	Teatro Cervantes	Pl./ Cervantes	Ocio durante la guerra
13	Sede de los Jesuítas	Pl./ del Pilar	Sede del PSOE
14	Banco de España	Pl./ del Pilar	Extorsión económica
15	Ayuntamiento	Pl./Mayor	El hambre
16	Las once puertas	C./ General Aguilera	Incautaciones y colectivizaciones a comerciales e industriales
17	Palacio episcopal	C./ Caballeros, 5	Sublevación de marzo de 1939
18	Casino	C./ Caballeros, 3	El final de la guerra
19	Estación de ferrocarril	Ronda Ciruela	Traslado de milicianos
20	Cementerio	Ronda Toledo	Represión de posguerra



A través de este código puede explorarse el mapa del itinerario
“Paseando la retaguardia, la guerra civil en Ciudad Real”

En enero de 1937, las más importantes industrias y comercios de la capital habían sido ya incautadas por las diversas secciones de la UGT: Fábrica de Electricidad Juan Ayala y Mira (Sociedad de Electricistas y Similares); Garajes Ford y Chevrolet y Empresa de Autobuses de Juan Antonio Solís, concesionaria de casi todas las líneas de transporte por carretera en la provincia, tanto de viajeros como de mercancías y correo, que estaba constituida por un garaje de grandes dimensiones, talleres de todas clases, existencias de piezas y herramientas, despachos y oficinas, y gran cantidad de autobuses (Sindicato de Transportes); Gran Hotel, Hotel Pizarroso, Restaurant Covadonga, Bar Mari Paz, Bar Usero y Bar Cubano (Sociedad de Camareros, Cocineros y Similares La Unión Manchega). A ellas habría que sumar dos imprentas, Tipografía Alpha y Establecimiento de Enrique Pérez, la primera cedida por su dueña y la segunda incautada por la Sección Mixta de la Federación Gráfica Española.

La mayor parte de la industria de la ciudad fue incautada y colectivizada por iniciativa de la UGT y la CNT. Se establecieron al menos ocho colectividades que agruparon a la totalidad de industrias y sectores del ramo: Colectividad Gráfico-Librería, Colectividad de Barberos, Colectividad de Pintores Decoradores, Colectividad del Ramo de la Madera, Colectividad de Mosaiquistas, Comité de Espectáculos Públicos, Colectividad del Jabón y Colectividad El Progreso, dedicada a la producción de vino.

Autor: FAM

[Saber más sobre las Once Puertas](#)

[Pulsa aquí para explorar la ruta](#)



Imagen 2. Ejemplo de ficha de información (formato resumen) de una localización del itinerario.

Nuestra propuesta no se reduce al esbozo de la ruta, sino que va acompañada de un mapa interactivo que incluye fichas de información específica (acontecimiento local) y ampliada (acontecimiento/dinámica del bando republicano) y fotografías que permiten comparar la situación actual de los emplazamientos con el aspecto en el periodo de la guerra. Junto a ello, se incluyen también una relación de fuentes primarias que permitan localizar el espacio en el tiempo y contribuyan también al desarrollo de las habilidades propias del oficio del historidor atendiendo así a los objetivos del uso de la metodología de *aprender a aprender*.

Este itinerario se presenta como una herramienta didáctica, por lo que la propuesta es flexible ya que puede adaptarse a los recursos, el criterio y el tiempo disponible para su realización. Su desarrollo parte del desempeño de tres tipos de actividades:

- a. De introducción: exploración de las ideas previas, explicación global de la guerra e integración de los conocimientos previos (anécdotas familiares, conceptos) en el diseño personalizado a curso y grupo de la ruta.

- b. Desarrollo: realización del itinerario con ejercicios programados.
- c. Reflexión y evaluación: integración de los conocimientos y la experiencia.

A modo de ejemplo proponemos tres actividades didácticas:

1. Actividad introductoria *¿Qué fue la guerra civil?*. Esta primera actividad irá orientada a aseverar el nivel de conocimientos del estudiantado lo que nos permitirá sentar las bases sobre la que desarrollar las explicaciones y la actividad posterior. El docente tratará de reconducir el hilo de respuestas hacia preguntas que permitan desarrollar la empatía histórica tipo *¿cómo crees que se vivía? ¿cómo piensas que hubieras reaccionado tú?* Por último, se intentará explorar su conocimiento a través de anécdotas familiares que puedan haber escuchado en casa y que acerquen aquellas experiencias a su percepción de la identidad.
2. Actividad de desarrollo *Paseando por la retaguardia*. El itinerario se compone por las 20 paradas señaladas desde la Casa de los Corcheros hasta el cementerio municipal. En este caso se ha calculado que el tiempo del recorrido durará unas 3 horas por lo que debe incorporarse una pausa.
3. Actividad de reflexión y evaluación *Sobre los pasos del ayer*. En ella se pondrá en común todas las habilidades y conocimientos adquiridas durante el desarrollo de la actividad. Para ella el docente debe disponer de una batería de documentos (gráficos y fuentes primarias). La actividad consistirá en hacer coincidir los documentos aportados con una de las paradas de la ruta y estas, a la vez, deben ser puestas en común con los acontecimientos generales que se integran dentro del contenido curricular de la asignatura. De esta forma, se combinan los objetivos de implementación de la historia local y conexión con la global y se espera desarrollar una perspectiva más imaginativa y empática, por aproximación, del pasado.

Por otra parte, cabe tener en cuenta que la localización y la conciencia espacio temporal es, sin duda, una de las problemáticas más comunes que presenta el alumnado en la enseñanza de la Historia, cuyos profesionales llevan años huyendo de las metodologías tradicionales. Por ello, creemos importante promocionar las salidas didácticas para explorar la historia local ya son una herramienta sencilla y accesible para la práctica totalidad de los centros puesto que no supone una exigencia de inversión (del centro ni de las familias) con lo que, además de servir para los objetivos curriculares de la asignatura, implica también la puesta en práctica de los objetivos de inclusión e igualdad de oportunidades.

Proyecto: Amical de Mauthausen y otros campos y de todas las víctimas del nazismo

Juan Francisco Murillo Díaz

Resumen

Los deportados supervivientes de los campos nazis que regresaron a España, lograron en la clandestinidad establecer contactos entre ellos y los familiares de víctimas. Y en 1962, junto con algunas viudas, fundaron la Amical de Mauthausen .

El reconocimiento legal de la Amical de Mauthausen llegó, finalmente, el 8 de febrero de 1978.

En la actualidad la Amical agrupa a familiares de deportados, investigadores, historiadores y amigos.

Los objetivos de la Amical y de todos sus proyectos y actuaciones son: recuperar y defender la memoria de la deportación republicana, los Derechos Humanos, los valores republicanos y sensibilizar y educar contra el fascismo.

La Amical se ha mantenido fiel al juramento de Buchenwald y Mauthausen de los deportados al ser liberados. https://dhpedia.wikis.cc/wiki/Juramentos_de_Mauthausen_y_Buchenwald

Entre los muchos proyectos que realiza la Amical queremos destacar los de ámbito educativo.

Nuestra web, en el apartado de **Educación** recoge las diferentes actuaciones en este campo: Charlas, Exposiciones, Asesoramiento trabajos de investigación, Visita a la sede de la Amical, Banco de recursos pedagógicos, Viajes a los campos, Actos de Conmemoración y Premio Amical de Mauthausen.

Cabe destacar el proyecto **Red Nunca Mas**, que es una red de memoria y prevención del fascismo que incide en el campo municipalista trabajando con los ayuntamientos, las asociaciones y entidades de cada municipio y sobretodo con los institutos y centros educativos, para implicar a los jóvenes a través de conferencias y de múltiples actividades.

Palabras clave: amical, educación, exilio, deportación, nazismo.

Comunicación

Los deportados supervivientes de los campos nazis que regresaron a España, lograron en la clandestinidad, establecer contactos entre ellos y los familiares de las víctimas. Y en 1962, junto con algunas viudas, fundaron la Amical de Mauthausen con la ayuda de la Amical de Francia.

Entre los impulsores cabe destacar a Joan Pagès, que fue su primer presidente, a Eliseu Villalba o Amadeu López Arias.

En la clandestinidad lucharon por conseguir sus derechos, establecer redes de contactos y organizar los primeros viajes a los campos después de la liberación.

El reconocimiento legal de la Amical de Mauthausen llegó, finalmente, el 8 de febrero de 1978.

En la actualidad la Amical agrupa a familiares de deportados, investigadores, historiadores y amigos.

La Amical es una referencia en el recuerdo, dignidad y conmemoración de los deportados republicanos y se ha consolidado como el referente en el campo de la investigación de la deportación republicana y de las víctimas del nazismo desde el rigor y seriedad en sus investigaciones y trabajos de divulgación, no desdeñando la colaboración con otras asociaciones, grupos de investigación, universidades...

Participamos en los comités Internacionales de Mauthausen / Gusen. Buchenwald, Sachsenhausen... y en la elaboración de los aniversarios de la liberación de los campos.

La Amical se ha mantenido fiel al juramento de Buchenwald y Mauthausen de los deportados al ser liberados. https://dhpedia.wikis.cc/wiki/Juramentos_de_Mauthausen_y_Buchenwald

Entre los muchos proyectos que realiza la Amical queremos destacar los de **ámbito educativo**.

Nuestra web, en el apartado de **Educación** <https://amical-mauthausen.org/educacion/> recoge las diferentes actuaciones en este campo:

Charlas

La Amical ofrece a los centros educativos charlas orientadas a 4º de ESO, Bachillerato, ciclos formativos y escuelas de adultos.

- La deportación republicana a los campos nazis (visión general, comarcal y local)
- La deportación de las mujeres
- La deportación de distintos colectivos (gitanos, homosexuales, testigos de Jehová...)
- Joaquim Amat Piniella
- El Holocausto
- Holocausto y deportación: historia, memoria y cine

Exposiciones

La Amical dispone de seis exposiciones itinerantes que pueden ser utilizadas por los centros educativos. La exposición *Republicanos españoles víctimas del nazismo*, está disponible en

formato digital para facilitar su uso en los centros educativos, ya sea para visionar, descargar o imprimir. Esta exposición está vinculada también a unos materiales educativos elaborados especialmente, en versión castellano y catalán.

- Republicanos españoles víctimas del nazismo. <https://amical-mauthausen.org/educacion/exposiciones/republicanos-espanoles-victimas-del-nazismo/>
- Resistentes y deportadas.
- Mauthausen. L'univers de l'horror.
- Imágenes y memoria de Mauthausen.
- Deportación, silencio y soledad. Proyecto deportazioa, isiltasuna eta bakardadea.
- Colección de fotografías de diferentes campos en BN tamaño 70x50.
- Viacrucis en 50 estaciones..

Asesoramiento trabajos de investigación

Amical de Mauthausen y otros campos orienta a estudiantes que llevan a cabo su trabajo de investigación de bachillerato sobre los campos de concentración y la deportación republicana. Dado que no existen supervivientes para testimoniar, pueden realizarse entrevistas a familiares e historiadores. También se puede utilizar la biblioteca especializada y obtener información de la base de datos sobre los deportados republicanos

Visita a la sede de la Amical

La Amical de Mauthausen propone a los centros educativos la visita a su sede en Barcelona.

El objetivo de la visita es conocer los orígenes y evolución de esta entidad, los recursos y fondos documentales de que dispone, su biblioteca...

Banco de recursos pedagógicos

El Banco de Recursos recoge una selección de libros, películas, obras de teatro, exposiciones y webs que tratan la deportación republicana y el Holocausto. Son unos recursos que pueden ser útiles para centros educativos que quieran trabajar o programar actividades relacionadas con esta temática.

Viajes a los campos

Desde hace más de 20 años el **Amical de Mauthausen y otros campos** organiza viajes a los diferentes campos para potenciar el conocimiento de la deportación, así como para asistir a las ceremonias y los actos internacionales de su liberación. Son muchos los estudiantes y profesorado que han pasado por esta experiencia, una de las actividades más contundentes, emotivas y educativas.

Los viajes siempre están vinculados a un proyecto de trabajo previo a la visita y con un retorno a la comunidad después del viaje.

Premio Amical de Mauthausen.

La Amical convoca anualmente un concurso literario y artístico para estudiantes de 4º de ESO, Bachillerato y Escuelas de Adultos.

Desde 2022 con el nombre de **Premio Amical de Mauthausen y otros campos en memoria de la deportación republicana.**

Consta de dos modalidades:

- Modalidad de creación literaria, Montserrat Roig
- Modalidad de fotografía y creación artística, Francesc Boix – Antonio Garcia.

Cine en las aulas "Holocausto, deportación y cine".

Realizando un cinefórum para explicar lo que representó este gravísimo episodio de la historia y hacerlo a través del cine. Una aproximación al Holocausto a través del mundo del cine, para ver lo que explica y cómo lo explican fragmentos significativos de reconocidas películas de ficción.

Proyecto red nunca más

Cabe destacar el proyecto **Red Nunca Mas** <https://xarxamaines.org/es/> que es una red de memoria y prevención del fascismo que incide en el campo municipalista trabajando con los ayuntamientos, las asociaciones y entidades de cada municipio y sobretodo con los institutos y centros educativos, para implicar a los jóvenes a través de conferencias y de múltiples actividades. Sus objetivos son los mismos de la Amical: Recuperar y defender la memoria de la deportación republicana, los Derechos Humanos, los valores republicanos, y sensibilizar y educar contra el fascismo.

Este proyecto está vehiculado y dirigido hacia los jóvenes, profesorado y mundo municipalista.

Jovenes.

- Encuentros de jóvenes.
Desde el 2013, la Red viene reuniendo cada año a jóvenes de todos los centros que forman parte de ella, en encuentros que se han convertido en el espacio de muestra e intercambio de proyectos, trabajos, reflexiones y actividades artísticas en torno a la memoria y la deportación.

Profesorado.

- Proyectos de centro
La integración de los centros educativos en la Red ha posibilitado el trabajo transversal y global en muchos de ellos. Proyectos de centro que son excelentes ejemplos de este trabajo pedagógico sobre la memoria, los valores, los derechos humanos, y la sensibilización y prevención de las ideologías totalitarias y extremistas.
- Ayuntamientos
La Red Nunca Más en su voluntad municipalista, coordina y desarrolla proyectos de memoria en el ámbito local. Recuperando historias de deportados y deportadas locales, participando en conmemoraciones, monumentos, exposiciones, charlas...siempre con la implicación de centros educativos y entidades de la localidad.

Málaga, 1937. Huida o muerte

Andrés Prados Anillo

Resumen – Abstract

Comienza el año 1937, Málaga está sentenciada. Tanto los malagueños como los desplazados de otras provincias ocupadas por los sublevados miran hacia la “Carretera de Almería” en busca de su salvación personal, preocupados por la cruel y arbitraria represión que vienen ejerciendo las tropas franquistas en su avance. Se trata de huir o morir, para muchos quedarse no es una alternativa fiable. Y huir tampoco sirvió de mucho.

Febrero de 1937 estará grabado para siempre en la memoria histórica de Málaga, a través de dos hechos de triste relevancia: la masacre de la Carretera de Almería y las fosas comunes en su antiguo cementerio de San Rafael. Eso al menos pretendemos desde un modesto instituto de Torremolinos, que desde el año 2008 se esfuerza por mantener un hilo conductor con aquellos años fatídicos de guerra y posguerra, organizando sucesivas Jornadas de Memoria Histórica con la participación variopinta de historiadores, profesores, testigos, arqueólogos, asociaciones, realizadores, estudiantes y familiares.

Esta experiencia social y docente trata de denunciar tanto la ignorancia como la indiferencia: el crimen de la Carretera de Almería y la represión franquista en Málaga existieron, y no podemos ser indiferentes a ello.

Palabras clave – Key words: represión, memoria, educación, conciencia, justicia.

Desde los primeros días de febrero de 1937, Málaga contempló una huida masiva de familias enteras que con el tiempo hemos identificado con el “Exilio de la Carretera de Almería”, ignorado o silenciado durante décadas y afortunadamente rescatados para el conocimiento general, gracias a historiadores, testigos, escritores, asociaciones y profesores a lo largo de estos últimos años. Hoy sabemos que aquello fue un miserable crimen masivo del que nunca conoceremos su verdadera magnitud.

Pero era huir o sufrir directamente la represión de militares y fascistas, y acabar en la inmensa fosa común del antiguo cementerio de San Rafael de Málaga, donde el trabajo de especialistas, arqueólogos y voluntarios sacó a la luz hace pocos años el sanguinario fruto de los crímenes franquistas. Echarse al camino de Almería o afrontar la represión, éste fue el dilema para decenas de miles de malagueños y de refugiados que la ciudad portuaria había acogido desde meses antes. Irse o quedarse, aunque para muchos de ellos significó lo mismo: caer asesinado de una u otra forma.

Cuando a principios de nuestro siglo XXI, hechos como éste y muchos otros regresaban a la memoria colectiva gracias a los Movimientos de Recuperación de la Memoria Histórica y otros colectivos, desde el Departamento de Geografía e Historia del Instituto de Enseñanza Secundaria “Los Manantiales”, de Torremolinos, nos propusimos ser un eslabón más de una supuesta cadena educativa que de alguna forma enlazara las aulas de nuestro Centro con unos acontecimientos que, intencionadamente o no, estaban ausentes de los manuales y libros de texto al uso, no en vano apenas habían pasado pocas décadas de la muerte del dictador Franco, y del fin de una dictadura que tanto había controlado lo que se enseñaba y lo que se aprendía en las escuelas e institutos de España.

Nació así el compromiso de organizar, en cada curso escolar, una serie de Jornadas orientadas al análisis y la divulgación de hechos relevantes que entonces -y ahora- se reunían en torno al ya manido concepto de Memoria Histórica, en especial aquellos relacionados con la Guerra Civil en nuestra provincia, aunque pronto se extendieron -como veremos- en los ámbitos tanto cronológico como geográfico. Desde el principio quedaron claros los siguientes criterios:

- Que serían Jornadas abiertas al público en general, si bien los principales destinatarios serían nuestros alumnos/as de 2º de Bachillerato y sus familiares, que además participarían de forma activa, incluso aportando testigos que nos contarán sus experiencias personales.
- Que además de la exposición de material audiovisual y otras herramientas educativas, se invitaría a especialistas, asociaciones, profesores y a cualesquiera otra personas o colectivos que tuvieran algo que aportar a la Jornada, siempre desde la veracidad y la mirada crítica.
- Que además del contenido académico no descuidásemos la calidad humana, la educación emocional y la concienciación de los participantes acerca de los valores de paz, democracia y justicia social que debían acompañar los actos de la Jornada, además de la veracidad histórica, sin caer en provocaciones partidistas o en revanchismos históricos.
- Que se trataría de Jornadas de valoración de la Historia como materia y como herramienta para redescubrir un pasado que no siempre es como nos lo contaron, y por supuesto no orientadas a reabrir viejas heridas, sino a mostrar realidades que abrieron heridas que nunca se cerraron como es debido: con reconocimiento, justicia y reparación.

Pronto vimos que, relacionados directamente con la sublevación militar y la guerra, había dos hechos que destacaban con nitidez en el panorama malagueño: la huida masiva por la Carretera de Almería y la represión criminal que se vertió sobre la gente de la ciudad tras la ocupación militar por los rebeldes franquistas en febrero de 1937, de cuya magnitud hablan las excavaciones de fosas realizadas en el antiguo cementerio de San Rafael. Sin embargo, con el tiempo, fueron surgiendo otros hechos y situaciones históricas que acabaron insertas en una u otra Jornada, como veremos más adelante. Y así fue creciendo un compromiso que continúa a día de hoy, y que sólo en algunos cursos, desde aquel lejano 2008, no fue posible materializar. En cada de una de estas Jornadas, por supuesto, participa el alumnado y el profesorado correspondiente a los distintos cursos escolares, que en todo momento puede intervenir para aportar o pedir aclaraciones. He aquí un breve resumen de cada una de ellas:

1. I Jornada. Año 2008. Historia y Memoria de la Guerra Civil Española.

Se analiza el origen y desarrollo de la Guerra Civil, y nos detenemos en los sucesos de la Carretera de Almería y la represión desatada en la ciudad de Málaga. Nos acompañan especialistas como la profesora universitaria Dña. Encarnación Barranquero, el historiador y arqueólogo responsable de las excavaciones del cementerio de San Rafael D. Andrés Fernández, y el investigador Francisco Espinosa, de la Asociación contra el Silencio y el Olvido y Por la Recuperación de la Memoria Histórica de Málaga. Asimismo, tenemos como testigo de la época a Dña. Carmen Ortega, de 88 años de edad, abuela de una de nuestras alumnas.

2. II Jornada. Año 2009. 2ª República y Guerra Civil.

En esta ocasión añadimos una introducción más amplia a la etapa de la 2ª República Española, y volvemos a tratar los temas troncales de estas jornadas: el crimen de la Carretera de Almería y las fosas de San Rafael. La profesora Encarnación Barranquero regresa amablemente a su participación, y también intervienen como ponentes, además del profesor del centro educativo D. Andrés Prados, D. José Alberto Fernández, miembro del equipo arqueológico responsable de las exhumaciones de San Rafael, Dña. Leonor Jiménez, realizadora de cine con su documental “La Historia del Silencio”, y D. Manuel Muñoz, nuevo testigo de la Guerra Civil en Málaga, que nos relata su experiencia personal y familiar al respecto.

3. III Jornada. Año 2010. Memoria Histórica de la 2ª República, Guerra Civil y Franquismo.

Ampliamos la cronología al primer franquismo, estableciendo un nexo histórico inevitable entre la época republicana, el enfrentamiento bélico y la victoria de los sublevados, con la consiguiente formación del nuevo régimen dictatorial. D. José Dorado, nuevo presidente de la Asociación por la Memoria de Málaga, nos habla de las reivindicaciones memorialistas durante la Transición y nos explica los pormenores del nacimiento y desarrollo de la Asociación. El arqueólogo D. Andrés Fernández nos ilustra sobre los trabajos de San Rafael, y de nuevo D. Manuel Muñoz nos conmueve con sus relatos y vivencias personales de aquellos años. Entre el público asistente tenemos el honor de contar con D. Teodulfo Lagunero, empresario y abogado comunista que tanto protagonismo tuvo en los años de la Transición.

4. IV Jornada. Año 2011. Memoria de la Segunda República y la Guerra Civil.

Esta vez se trató de una Jornada doble, cada una de ellas dedicada exclusivamente a estas dos etapas históricas. En el primer caso, con una clara intención de conmemorar el 80º aniversario de la proclamación de la 2ª República, destacando, entre otros asuntos, la intervención republicana en el aspecto educativo, contando para ello con la ponencia del periodista y sindicalista D. Antonio Somoza. En cuanto a la Guerra Civil y sus secuelas, la historiadora e investigadora Dña. Raquel Zugasti nos acercó al mundo de las fosas comunes del franquismo en la provincia de Málaga, y el profesor D. Juan Luis Puerto a la represión franquista en la ciudad. Volvimos a contar con la inestimable presencia y participación de D. Manuel Muñoz, quien fallecería poco tiempo después. Todo un ejemplo de entrega y compromiso con la Memoria.

5. V Jornada. Año 2013. Guerra y represión en la provincia de Málaga.

Como novedad contamos con D. Salvador Guzmán, quien realizó de niño la huida a Almería. Un grupo de alumnos/as escenifica dicha huida con testimonios reales publicados en los últimos años, siguiendo la línea argumental del escrito de Norman Bethune sobre su experiencia en la carretera. El arqueólogo D. Andrés Fernández nos aporta nuevas investigaciones en torno a las fosas de San Rafael, acompañado esta vez de D. Rafael Molina y D. David Díaz, trabadores voluntarios en dichas fosas, quienes animan a los participantes a contribuir en éste y otros aspectos de compromiso social y personal.

6. VI Jornada. Año 2014. La Guerra Civil en la provincia de Málaga.

Se suman como testigos de aquellos años D. Francisco Arias y Dña. Ana Mª San Martín, quienes juntos nos deleitan con sus experiencias. El nuevo presidente de la Asociación por la Memoria de Málaga, D. José Sánchez, nos explica la magnitud de la represión franquista en la provincia tanto a nivel general como a título familiar. En esta ocasión hemos extendido la experiencia de Memoria a dos institutos de la zona, incluso uno de ellos participa de forma activa con un montaje escénico sobre el Guernica de Picasso.

7. VII Jornada. Año 2016. Guerra civil en Málaga.

Repiten D. Andrés Fernández y D. José Sánchez, con nuevas aportaciones de las investigaciones sobre Memoria y Represión que están apareciendo estos años. El joven realizador D. Antonio Aguilar nos proyecta amablemente su premiado cortometraje “Garbanzos con azúcar”, ambientado en los sucesos de la Carretera de Almería. El concejal del ayuntamiento de Torremolinos, D. David Tejeiro, nos habla acerca del campo de concentración de prisioneros republicanos que existió en la ciudad en 1938, y de nuevo D. Salvador Guzmán nos acerca, desde su edad avanzada, al escenario cronológico del que estamos tratando.

8. VIII Jornada. Año 2017. Guerra Civil y represión franquista en Málaga.

D. José Sánchez relata la forma en que ocurrió la ocupación militar de Málaga, D. Rafael Molina, de la Asociación por la Memoria, nos introduce en las fosas de San Rafael, mientras que el generoso testimonio de D. Salvador Guzmán nos lleva de la mano por la Carretera de Almería, todo ello amenizado con la proyección de documentales y la actuación escénica de un grupo de alumnos/as sobre el día a día en la fatídica carretera.

9. IX Jornada. Año 2019. Dictadura franquista y Transición.

Esta vez damos un salto cronológico y centramos la Jornada en la etapa franquista y en los años de Transición a la democracia. Previamente, y para ilustrar el fin de la guerra, proyectamos el valioso vídeo que al respecto protagoniza el investigador D. Ángel Viñas. Para la primera parte, la profesora de la UMA Dña. Encarnación Barranquero nos explica cómo el régimen franquista puso la ideología y la política al servicio de la represión a lo largo y ancho de la dictadura, mientras que para la Transición contamos con el también profesor de la UMA D. Fernando Wulff, que nos habla de la oposición social y política en el tardofranquismo, y nos ofrece la hipótesis de una continuidad de aspectos del régimen franquista hasta nuestros días. Dada la mayor cercanía temporal, se hace ver la mayor presencia de familiares y ciudadanos que se prestan a intervenir.

10. X Jornada. Año 2022. Guerra Civil y Franquismo.

Tras el parón provocado por el cierre de las escuelas e institutos en 2020, y por la imposibilidad de reunir a más de un grupo escolar en 2021, todo ello debido a la llegada y expansión del coronavirus, la retirada de restricciones permitió la celebración de una nueva Jornada en el mes de abril del presente año, orientada en tres aspectos: la represión en Málaga y la huida por la Carretera de Almería, los campos de concentración del franquismo y el asunto de la represión franquista en la cuenca minera de Huelva, para lo cual -en este último caso- contamos con el testimonio del padre de una alumna que nos condujo desde el asesinato de su abuelo al exilio familiar hacia Argentina. En la presentación de la Jornada hicimos un paralelismo oportuno entre la guerra/ exilio español y lo que está sucediendo en Ucrania a raíz de la invasión rusa.

Con este bagaje, hemos llegado al curso 2022-23 con la decidida intención de continuar con una labor docente necesaria que durante años se trató de impedir, esto es, que desde las instituciones y autoridades educativas, al principio durante el franquismo por encubrimiento y propaganda, en la Transición por miedos y recelos, y ya en democracia por eso de no abrir heridas y pasar unas páginas de la historia que nadie leyó nunca, se intentó que hechos relevantes de nuestro pasado reciente, que acusaban directamente a los inspiradores y vencedores de la Guerra Civil de un comportamiento y una acciones contrarias a la dignidad humana, catalogadas hoy como crímenes contra la humanidad, pasaran al cajón del olvido sin una pátina de compasión ni justicia históricas.

Esta experiencia, desarrollada a lo largo de estos últimos catorce años en nuestro Centro, extendida por los alumnos/as y participantes entre sus familiares y amigos, garantiza que al menos para un importante porcentaje de población en nuestra localidad, los siniestros objetivos de olvido y amnesia no se han cumplido. Y que, en conclusión, la enseñanza de la Historia vuelve a lograr su vieja función de disipar la ignorancia e iluminar el conocimiento, en este caso despejando un pesado depósito de mentiras malintencionadas sembradas por el franquismo, y sacando a la luz el dolor y el sufrimiento infinito de una generación que se ilusionó con una democracia republicana y acabó padeciendo la pesadilla franquista. Nunca más.

El Monumento a los Caídos de Pamplona, artefacto educativo³⁶

Carlos J. Martínez Álava

IES Mendillorri BHI de Pamplona

Resumen

El nombre oficial del Monumento a los Caídos de Pamplona anuncia perfectamente su contenido simbólico y literal: "Navarra a sus Muertos en la Cruzada Nacional". Se trata de un monumental conjunto arquitectónico que sacraliza y homenajea a las personas fallecidas en el frente bajo las banderas de los golpistas de julio de 1936. Muestra una realidad y oculta otra. Habla y calla. Y de ese silencio surge el testimonio de los otros muertos, de las personas asesinadas en Navarra bajo el amparo de esas mismas banderas. Se trata de un patrimonio oscuro y problemático. Se propone una actividad educativa que atienda, dentro del edificio franquista, a esas dos realidades, contextualizando el mensaje simbólico y literal del Monumento y visibilizando en un evidente proceso dialéctico el testimonio de las familias igualmente navarras que, durante al menos dos generaciones, vivieron y sufrieron en silencio la represión y la injusticia del franquismo.

Palabras clave: Monumento a los Caídos de Pamplona, memoriales de la Guerra Civil española, patrimonio oscuro, la represión franquista en Navarra, memoria problematizada. Educación en Derechos Humanos.

³⁶ Todo lo histórico, artístico, simbólico y teórico en torno al Monumento, si no se especifica lo contrario, parte de Carlos J. MARTÍNEZ ÁLAVA: El antiguo monumento de los Caídos de Pamplona: de "Navarra a sus Muertos en la Cruzada Nacional", a espacio educativo para la convivencia y los derechos humanos, Trabajo fin de máster, Universidad de Murcia, 2017. Fue tutorizado por la catedrática de historia contemporánea de la Universidad de Murcia Carmen González Martínez, reciente y tristemente fallecida. Sirva esta breve referencia como reconocimiento personal.

Introducción

Conocimiento y emoción son elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuanto más ricos y complejos, más y mejores serán las herramientas que nos llevarán a vivir aprendizajes significativos, tanto en las generaciones más jóvenes, como en el resto de la ciudadanía. Este es el punto de partida y la mirada con la que se construye esta comunicación.

Soy profesor de geografía e historia en un instituto de Pamplona. Y en los últimos años he afrontado la responsabilidad de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado de Historia de España en 2º de Bachillerato. Si caminamos un poco, nuestro instituto está a unos 15 minutos del Monumento a los Caídos. Y todavía más cerca se localizan otros cinco grandes centros educativos con alumnado de ESO y Bachillerato. Lógicamente, no se contempla como objetivo resolver o posicionarse en el intenso debate que a partir de 2015 la ciudad fue construyendo en torno a él. Sólo aportar una posible utilización didáctica de su visita, a la espera de la toma de decisiones. Porque, a pesar de todo, el Monumento a los Caídos sigue ahí. Lo vemos todas las mañanas.

En el complejo ámbito de la Guerra Civil y la dictadura de Francisco Franco, tan lejano y tan cercano a la vez, es mucho lo que se ha hecho y mucho también lo que queda por hacer. En palabras del historiador Julián Casanova, "es necesario dar a conocer la relación de víctimas de la violencia franquista durante la guerra y la posguerra, ofrecer la información sobre el lugar en el que fueron ejecutadas y las fosas en las que fueron enterradas. Y frente a esas historias todavía por descubrir, no puede dejarse de lado, abandonar o destruir, la memoria de los vencedores. Sus lugares de memoria son la mejor prueba del peso real que la unión entre la religión y el patriotismo tuvo en la dictadura"³⁷.

El Monumento a los Caídos, o "Navarra a sus Muertos en la Cruzada Nacional" (a partir de ahora, MNMCN) fue uno de los memoriales más ambiciosos que erigieron los vencedores de la guerra. De hecho, se trata del más monumental tras la basílica del valle de los Caídos. Si en aquel estuvo enterrado el dictador Francisco Franco hasta marzo de 2020 y José Antonio Primo de Rivera todavía hoy, en Pamplona reposaron los restos mortales de los generales Emilio Mola y José Sanjurjo hasta fines de 2016. Pero frente a la soledad y relativo aislamiento del desmesurado conjunto franquista de Cuelgamuros, la iglesia votiva de Pamplona se emplaza en pleno centro comercial de la ciudad, como protagonista indiscutible del Segundo Ensanche.

A modo de enmarque histórico/ético/emocional

Como es bien sabido, el golpe de estado de julio de 1936 triunfó en Navarra desde las primeras horas, al grito de "viva Cristo-Rey" y bajo las banderas tradicionalistas requetés y, en menor medida, de la Falange. El general Emilio Mola, desde su puesto de gobernador militar de Pamplona, fue el principal organizador de la insurrección militar contra el gobierno constitucional. Como otros militares golpistas, Mola mostró en sus primeros discursos y proclamas tras el levantamiento, una inequívoca inclinación por la violencia como elemento esencial de su estrategia. A pesar de su lejanía de los frentes de guerra, y como consecuencia de la represión ejercida por los golpistas y sus seguidores, en Navarra fueron asesinadas durante la

³⁷ Julián CASANOVA: "Treinta y cinco años sin Franco", El País, 19 de noviembre de 2010.

contienda civil más de 3.200 personas. Se trató de una persecución política. Estas personas murieron por el simple hecho de pertenecer a partidos republicanos, nacionalistas o de izquierda.

Tras la victoria de Francisco Franco y sus seguidores, el nuevo régimen sacralizó el recuerdo de los muertos "nacionales", la memoria de sus mártires. Sus familias, fatalmente rotas por la guerra y la muerte, recibieron el apoyo de las instituciones, el prestigio social y el respaldo público. Frente al homenaje, reconocimiento y reparación que entonces España dedicó a sus muertos, los otros, "los rojos", van a sufrir durante decenios, en obligado silencio, el estigma arrasador de la violencia sufrida, de la injusticia, el apartamiento y la frustración. El relato de los vencedores se va a repetir hasta la saciedad a través de todos los medios posibles: propaganda, iglesia, educación, prensa, libros de texto, arte, cine, ocio... En ese contexto, las familias navarras de las víctimas de la represión ejercida por los vencedores van a padecer en soledad la injusticia infringida, sin derechos, ni restitución, ni cuerpo para enterrar, ni acompañamiento público, ni consuelo. Y así durante, al menos, tres generaciones.

El MNMCN es la imagen de la victoria del bando franquista en la Guerra Civil. "En los monumentos a los caídos latía una intención política de afirmación del nuevo régimen, un régimen que, en función de su exclusiva idea de lo que era España, dejaba fuera del impulso conmemorativo a esos otros españoles derrotados y humillados de la Anti-España"³⁸. Todos sus elementos artístico-narrativos consolidan un mensaje por el que se celebra el "martirio" de los miles de navarros que murieron siguiendo las consignas de los líderes golpistas del 36. Y silencio, y por tanto oculta, el asesinato de otros miles de navarros durante el curso de la represión ejercida por esos mismos golpistas contra la población navarra. Las víctimas eran navarras; los asesinos, también.

La simple presencia del MNMCN en el remate meridional de la avenida Carlos III certifica que el problema de las memorias en conflicto no se ha resuelto todavía. Su situación actual no es muy diferente de la que era denunciada por Altaffaylla en 1986: "El Monumento a los Caídos, en la pamplonesa plaza del Conde de Rodezno, evidencia paladinamente que la gesta de unos sigue glorificada, y escarnecidos los otros"³⁹. La sociedad navarra no ha hecho justicia todavía, ni con ese, ni con otros momentos de su historia. Y como apuntó Reyes Mate, esa justicia de la víctima hay que entenderla de dos maneras: reconociendo por un lado la actualidad de la injusticia cometida, y por otro su mirada singular. "La víctima ve algo que escapa al verdugo o al espectador, a saber, el significado del sufrimiento declarado insignificante por la cultura dominante"⁴⁰. Y para hacer justicia, en palabras de Primo Levi, los jueces somos nosotros⁴¹. Y la educación es nuestra herramienta.

Edificio-problema

Además de como proyecto de glorificación de los navarros muertos del bando vencedor, el MNMCN se construyó como el monumental sepulcro del general Emilio Mola, fallecido en accidente aéreo el 3 de junio de 1937. "El director", como era apodado entre los militares sediciosos, lideró el golpe de estado desde el gobierno militar de Pamplona. Su mausoleo ocupa

³⁸ Zira BOX: *La fundación de un régimen. La construcción simbólica del franquismo*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2008, pp. 175-176. Recuperado de internet (<https://eprints.ucm.es/id/eprint/8572/>)

³⁹ VVAA: *Navarra 1936: de la esperanza al terror*, Tafalla, 1986, vol. 1, p. 15.

⁴⁰ Reyes MATE: *La causa de las víctimas. Por un planteamiento anamnético de la justicia. O sobre la justicia de las víctimas*, 2ª Conferencia del III Seminario de Filosofía de la Fundación Juan March, 8 de abril de 2003, 1-10. Recuperado de internet (<https://www.proyectos.cchs.csic.es/sscv/sites/default/files/March2.pdf>)

⁴¹ Primo LEVI: *Si esto es un hombre*, Buenos Aires, 1985, p. 185.

el centro de la cripta del edificio, al modo que el de Napoleón centra el interior de Los Inválidos de París. Así mismo, la cripta también debía servir de enterramiento para el general pamplonés José Sanjurjo. Había fallecido igualmente en accidente aéreo casi un año antes, cuando el 20 de julio de 1936 partía de Lisboa para ponerse al frente de los militares golpistas. La caja sepulcral de "El presidente" se encuentra en el eje axial de la cripta, tras el altar. En otros cinco edículos perimetrales se ubicaron los enterramientos de cinco navarros muertos en el transcurso de la guerra, cada uno originario de una merindad. Su presencia representaba a los más de 4.500 navarros muertos en el frente bajo las banderas del bando nacional.

El proyecto se gestó en 1941, iniciándose su construcción en 1944. Poco antes, el pleno municipal manifestó muy tímidamente (en ese contexto debía ser muy complicado hacerlo de otra forma) sus dudas, rogando "se estudie la posibilidad de construir un monumento menos suntuoso (...) pudiendo dedicar una de las Parroquias del Ensanche que al efecto se construyan, a templo votivo y funerario"⁴². Consolidado el proyecto, su construcción fue prolongada en el tiempo. El dictador Francisco Franco lo visitó en 1952, ya con las pinturas de la cúpula finalizadas. No obstante, los enterramientos no fueron ocupados hasta el 19 de julio de 1961, en "una jornada inolvidable en el XXV aniversario del glorioso Alzamiento Nacional"⁴³.

La iglesia se plantea como un gran templo de planta central y cúpula, con dos alas de arquerías que lo conectan con dos bloques prismáticos en los extremos. Su estilo responde a tipos historicistas, clásicos y severos. Así se compone la fachada sur de una plaza, centrada por un estanque y enmarcada en los otros tres lados por edificios de viviendas con pórticos, en una propuesta urbanística y estética perfectamente coherente. Para valorar la magnitud del conjunto monumental basta atender a sus cifras. La plaza se acerca a los 16.000 m², y el conjunto de la parcela con las viviendas supera los 36.000 m². Y la cúpula tiene un diámetro exterior de 26 metros, 23 al interior, dimensiones estas, similares, otra vez, a las de los Inválidos de París.

El MNMCN fue desde su misma construcción, un problema. El conjunto taponaba por el sur la principal avenida del Segundo Ensanche, y va a imposibilitar, a medio plazo, la comunicación fluida entre el centro y su expansión meridional. Además, se trataba de un edificio que no invitaba a un uso continuado o razonablemente funcional, y concitaba notorios rechazos⁴⁴. Su falta de uso y relativo abandono, lo llevaron ya en los últimos años del franquismo a convertirse, más que en una realidad patrimonial vivida, en un fantasma. Tras la llegada de la Monarquía, los restos del Movimiento Nacional y del franquismo se diluyeron mayoritariamente entre las élites de la democracia. Lo mismo sucederá con el MNMCN, que verá como su contenido simbólico, igualmente diluido, ya no es mayoritariamente reconocido. El edificio se torna incómodo para la ciudad. Se encuentra prácticamente sin uso, es caro de mantener, provoca problemas urbanos...

⁴² s.a.: "Sesión del Pleno", Diario de Navarra, 21 de febrero de 1943.

⁴³ s.a.: "Una jornada inolvidable en el XXV aniversario del glorioso Alzamiento Nacional", Diario de Navarra, 20 de julio de 1961.

⁴⁴ Nicolás Muruzábal fue párroco de Cristo Rey entre 1952 y 1979. Entre 1959 y 1964 la sede de la parroquia estuvo en el Monumento a los Caídos. En una entrevista realizada en 1983 recordaba sobre esa fase de uso parroquial del Monumento: "no estábamos a gusto en el mismo, pues aparte de que no reúne las condiciones para el culto parroquial diario, eran muchos los fieles que no acudían a él por motivos ideológicos". J.A.: "Nicolás Muruzábal, párroco honorario de Cristo Rey de Pamplona, y sus bodas de oro sacerdotales", *Diario de Navarra*, 19 de octubre de 1983.

A partir de 1988 se comienzan a proponer diversas ideas de reutilización: planetario⁴⁵, parlamento⁴⁶, conservatorio de música⁴⁷, sala de exposiciones, museo histórico... Muy pronto se habla también de resignificación "para superar cuanto pueda haber en él de enfrentamiento civil, y transformarlo en monumento de paz y concordia entre todos los navarros"⁴⁸.

En 1997 la iglesia superior se independiza de la cripta, que conserva el culto, y se desacralizada. Cinco años después, el ayuntamiento de Pamplona inaugura la sala de exposiciones "Conde de Rodezno", ocultando con rótulos y telas las inscripciones y el nombre del edificio. Pero no podía pasar de ser una solución provisional. Se sigue hablando de "su modificación, remodelación y hasta su demolición"⁴⁹. También de su conversión en centro de la memoria de la Guerra Civil.

Las vías de reflexión y transformación se van a intensificar con la corporación municipal salida de las urnas en 2015. El ayuntamiento impulsa, en noviembre de 2016, la exhumación de los restos mortales de Mola, Sanjurjo y las otras cinco personas enterradas en su cripta. Lidera un periodo de intenso debate a varios niveles en el marco de ciclos de conferencias y exposiciones organizadas en el mismo edificio. A su vez, otras entidades ciudadanas llevan a cabo simposios y publicaciones⁵⁰. En la prensa escrita y digital son numerosos los posicionamientos públicos tanto individuales como colectivos. Algunos son partidarios de respetar el edificio en su integridad fundacional⁵¹. Otros proponen, otra vez, la conversión del inmueble en un museo de la ciudad⁵²; pero van cobrando también fuerza las propuestas que, bien lo pretenden transformar en un centro de referencia en torno a la memoria democrática, bien son partidarias directamente de su demolición. Desde un punto de vista simbólico-antropológico, se apunta que "el derribo del monumento es la única desactivación posible de una perpetuidad sinóptica"⁵³. No obstante, con una visión más enfocada hacia la educación y el enriquecimiento social se propone que "las acciones sobre estos u otros monumentos deben ir más allá del derribo, pueden ser catalizadores que promuevan la reflexión y el debate, desde la valentía de acción y la política pública con la

⁴⁵ s.a.: "El futuro Planetario, ¿al Monumento a los Caídos?", *Diario de Navarra*, 6 de noviembre de 1988. En este reportaje se entrevista a 15 ciudadanos. Como apunta el artículo "la mayor parte de los encuestados se muestran favorables a la idea".

⁴⁶ s.a.: "Tres sedes para un Parlamento", *Diario de Navarra*, 5 de junio de 1988.

⁴⁷ Es curioso constatar que en todo el proyecto no hay referencia alguna al mensaje simbólico originario. "La rehabilitación del Monumento a los Caídos, cifrada en unos 900 millones de pesetas, tiene un doble objetivo: detener el proceso acelerado de deterioro que sufre el edificio, consolidar su estructura e impermeabilizarlo y así garantizar su correcto mantenimiento. Además, esta transformación posibilitará dar respuesta a la demanda de plazas que desde hace años viene incrementándose en el conservatorio". José Javier MURUGARREN: "Las instituciones proyectan convertir el Monumento a los Caídos en el nuevo conservatorio Pablo Sarasate", *Diario de Navarra*, 15 de septiembre de 1999.

⁴⁸ Manifestaciones realizadas por el Grupo Popular del Parlamento de Navarra con motivo de la reforma del PERI de Pamplona durante la II legislatura parlamentaria (1987-1991). José Ángel ZUBIAUR: "Navarra a sus Muertos en la Cruzada (7)", 14 de marzo de 2017. Recuperado de internet (<http://jazubiaur.blogspot.com.es/2017/03/navarra-sus-muertos-en-la-cruzada/>)

⁴⁹ s.a.: *Historia de los barrios de Navarra*, Pamplona, 2007, p. 79.

⁵⁰ *¿Qué hacemos con el monumento a los Fueros?* fue el título de las jornadas organizadas por "ZER, Dilemas urbanos, derivas ciudadanas", en enero de 2017.

⁵¹ Ver, por ejemplo, José Fermín GARRALDA: "Monumento de "Navarra a sus muertos en la cruzada". La actual persecución religiosa en Navarra. Aviso a los navarros", 7 de julio de 2015. Recuperado de internet (<https://es.slideshare.net/josefermin/monumento-de-navarra-a-sus-muertos-en-la-cruzada-50304606>)

⁵² s.a.: "Proponen un museo de la ciudad en los Caídos", *Diario de Noticias*, 27 de enero de 2017.

⁵³ Santiago MARTÍNEZ MAGDALENA: "El Monumento a los Caídos como dispositivo sinóptico: tres retóricas etnográficas en la ciudad de Pamplona/Iruñea", *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 91 (2017), p. 248.



Figura 1. Pamplona. Monumento a los Caídos. Interior de la cúpula.

interacción interdisciplinar entre profesionales y con la sociedad". Para ello es imprescindible desarticular sus jerarquías simbólicas primigenias⁵⁴.

Para llevar el debate hacia propuestas más concretas, el ayuntamiento convoca un concurso internacional de ideas cuyas propuestas tienden a su transformación y resignificación⁵⁵. Tras las elecciones municipales de 2019, la nueva corporación congela todo lo relativo al edificio, quedando desde entonces cerrado al público. De hecho, el piloto educativo que presenta esta comunicación no ha podido llevarse a cabo *in situ*, dado que a todas nuestras solicitudes, siempre se ha contestado desde las instancias pertinentes del ayuntamiento que el edificio, bajo cualquier circunstancia, estaba cerrado al público.

En consecuencia, hoy nos encontramos con una gran iglesia votiva desacralizada; con un enorme mausoleo urbano vacío; con un inmueble brutal cerrado. Y aún así, el conjunto monumental conserva intacta la literalidad del mensaje fundacional y una presencia entre fantasmal e invisible⁵⁶. Un elefante en la habitación.

Lo que nos cuenta

Ya se ha aludido brevemente a las características arquitectónicas del edificio. Al interior la cúpula acoge un significativo conjunto de pinturas murales de casi 700 m² realizado por el

⁵⁴ Núria RICART y Jordi GUIXÉ: "Arte público y memoria. Sistemas de significado", *Huarte de San Juan Geografía e Historia*, 27 (2020), p. 43.

⁵⁵ s.a.: "El equipo de gobierno de Pamplona plantea un concurso de ideas con todas las opciones para el Monumento a los Caídos", *La Vanguardia*, 18 de septiembre de 2018. El proceso aún está vivo. Recuperado de internet (<https://decide.pamplona.es/processes/LosCaidos>)

⁵⁶ Esta invisibilidad es literal. De hecho, ni el valle de los Caídos, ni el Monumento a los Caídos de Pamplona reciben alusión alguna en la nueva Ley de Memoria Democrática. Fernando MIKELARENA: "Amnistía para el Monumento a los Caídos de Pamplona", *Diario de Noticias*, 20 de julio de 2022.

académico Ramón Stolz. Se trata de una alegoría que representa el compromiso de Navarra con la Cruzada y la religión católica. Según la memoria del proyecto inicial se pretendía con ellas "evocar a través de tipos y personajes de su historia, el espíritu siempre religioso y batallador de los navarros por Dios y por la Patria"⁵⁷. Se organiza mediante cuatro escenas en orden cronológico. Comienza con las cruzadas medievales y Sancho el Fuerte guerreando en la batalla de las Navas de Tolosa. Le siguen San Francisco de Javier en su evangelización de Asia, y la religiosidad popular de los cruceros de Ujué y Roncesvalles. Y termina con las tropas carlistas de las guerras del XIX y las requetés y nacionales de la Guerra Civil.

Pero la arquitectura y la pintura no eran suficientes. Eran necesarias las inscripciones; era imprescindible que el edificio hablara de manera literal. Para Eusa y Yárnoz, "no hay duda de que todas estas inscripciones son necesarias si se quiere que el Monumento hable a los que lo visiten de lo que fue el Alzamiento y la Cruzada en Navarra, presentando así a todos la verdad de una historia para muchos desconocida y por otros olvidada (...) El mejor homenaje a nuestros muertos y la mayor satisfacción para los Voluntarios que viven sería precisamente ese, el de presentar su sacrificio en toda su perspectiva espiritual, patriótica y foral"⁵⁸.

En el exterior, además del nombre oficial del edificio en el arquitrabe de su pórtico, hay dos grandes inscripciones: la de la derecha recoge la proclama de la Diputación Foral de Navarra como primer voluntario (21/08/1936); la de la izquierda el decreto de Franco por el que concede a Navarra la Cruz Laureada de San Fernando (Burgos 08/11/1937).

En el interior, las inscripciones se ordenan de abajo a arriba. En el friso central de la cripta se lee "Porque más vale morir en combate que no ver el exterminio de nuestra nación y del santuario". (Lib 1º Macabeos III, 59). Ya en el nivel del templo votivo, leemos sobre los muros los nombres de los 4535 navarros muertos en combate, dentro de las filas de los contingentes nacionales. A la derecha "habla" el cardenal Goma (Primado de España): "Aquí se han enfrentado las dos civilizaciones. Las dos formas antitéticas de la vida social. Cristo y el anticristo se dan la batalla en nuestro suelo"; a la izquierda, el Papa Pío XII añade que "Inclinamos nuestra frente a la santa memoria de los mártires que sellaron con sangre su fe en Cristo"⁵⁹.

Seguimos subiendo. Bajo la cúpula de Stolz (donde se puede leer el lema de las Cruzadas "*Deus lo volt*"), el gran friso lleva en letras doradas: "Ya sabéis Señor cuanto hemos trabajado en las batallas así como mis hermanos y la casa de mi padre por defender nuestra ley y por el santuario... (Lib 1º Macabeos XIII, 3)". Culmina el "discurso" con la inscripción de la linterna, donde se lee: "*Et palmae in manibus eorum*", en referencia a las palmas que distinguen a los mártires en sus representaciones celestiales.

Ya concluido, para Enrique Delgado, arzobispo de Pamplona, el MNMCN, "por el marcado fin de perpetuar la memoria de los muertos en la Cruzada, (...) debe ser como el templo de toda Navarra. Y así (...) debe llamarse siempre el templo de Navarra, aunque es mi propósito dedicarlo a Cristo-Rey, que fue el grito con que supieron pelear y morir los últimos cruzados para defender la Religión y la Patria de sus más encarnizados enemigos"⁶⁰.

⁵⁷ AGN fondo DFN caja 40.259 *Memoria descriptiva del proyecto*, p. 4.

⁵⁸ José Ángel ZUBIAUR: "Navarra a sus Muertos en la Cruzada (1)", 7 de marzo de 2017. Recuperado de internet (<http://jazubiaur.blogspot.com.es/2017/03/navarra-sus-muertos-en-la-cruzada/>)

⁵⁹ José Fermín GARRALDA: ¿Qué dice el Monumento de Navarra a sus muertos en la Cruzada?, 30 de marzo de 2017. Recuperado de internet (<http://amigos-monumento-navarra.blogspot.com.es/>)

⁶⁰ José Ángel ZUBIAUR: "Navarra a sus Muertos en la Cruzada (4)", 10 de marzo de 2017. Recuperado de internet (<http://jazubiaur.blogspot.com.es/2017/03/navarra-sus-muertos-en-la-cruzada/>)

¿Qué se puede enseñar/aprender⁶¹?

Como acabamos de ver, el MNMCN transmite de forma literal y apabullante la memoria de los vencedores de la Guerra Civil. Muestra y demuestra de manera evidente que la unión de patria y religión forjó el núcleo dogmático de la dictadura de Franco a través de la sacralización de sus muertos, de sus mártires. Al menos tres generaciones después, esa memoria es decisiva para recordar que eso sucedió. Y, si no nos gusta, para prevenirlo estudiando sus causas, factores y manifestaciones.

Pero su presencia, a pesar de la contundencia iluminadora del mensaje negativo de este patrimonio oscuro, se nos antoja absolutamente excesiva; una carga urbana claramente innecesaria. Debe haber algo más. Algo que consiga imponerse en la jerarquía simbólica del conjunto. El arte, la arquitectura y el urbanismo deberán aportar sus visiones y herramientas, para que el contenido narrativo del nuevo espacio fortalezca el respeto a los derechos humanos, la libertad, el diálogo, el debate y la crítica social; para que resignifique todo el conjunto, más allá de la virtualidad necesaria e inmutable de la iglesia votiva. Evidentemente, no será fácil ni barato. Para ello se debe sumar a todo lo que hoy vemos, incluidas pinturas e inscripciones, las memorias de las otras víctimas y el relato riguroso y crítico de la historia del golpe de estado, la Guerra Civil y la represión del franquismo en Navarra.

Será necesario constituir un contenedor físico o virtual que englobe y supere al antiguo MNMCN, transformándolo en una pieza más de un sistema superior, al que estaría supeditado. Se convertiría en un elemento museográfico y didáctico en sí mismo, en un testimonio monumental que quedaría integrado en un discurso superior coherente con una sociedad abierta, participativa, crítica y democrática. Pero, ni este es el lugar, ni contamos con el conocimiento ni la creatividad necesaria para avanzar más.

Volvamos a tierra. Volvamos al proceso de enseñanza-aprendizaje. El MNMCN es un lugar de memoria, tanto por lo que muestra como por lo que silencia. Es un lugar de memoria dialéctica en torno a una de las más terribles tragedias de nuestra historia reciente. Y donde aparece la dialéctica hay problematización; y esta genera curiosidad, empatía, pensamiento y debate. Y en último término conocimiento. ¿Qué serían las Ciencias Sociales sin todos estos elementos? ¿Qué sería la educación, y el proceso de enseñanza-aprendizaje sin esa bella secuencia de conocimiento integrada por curiosidad, empatía, emoción, pensamiento y debate? La historia problematizada es un recurso didáctico de primera magnitud.

Desde este punto de vista, el MNMCN puede ser tratado como una herramienta de aprendizaje, en este caso, de aprendizaje social en torno a los derechos humanos, a la inhumanidad de las guerras, a las víctimas de los conflictos, a los vencedores y vencidos, en torno a la historia y las memorias, a la justicia y la reparación, el drama del silencio y la soledad, la propaganda y la censura, los medios de comunicación, los totalitarismos... Se trata de un aprendizaje profundo, molesto, sometido a la autocrítica, convulso e hiriente, incómodo... Un aprendizaje que nos hará asomarnos a los dramas del pasado, pero también a los del presente o del pasado más inmediato. Usaremos la historia para fomentar culturas de paz sostenibles⁶².

⁶¹ Recientemente se ha propuesto un planteamiento similar en torno al Valle de los Caídos. Ángel Isidro MIGUEL y José Ignacio ORTEGA: "Resignificación del patrimonio. ¿qué se puede enseñar y/o aprender hoy del Monumento del Valle de los Caídos?", *Campo Abierto*, 40 (2021), p. 375-389.

⁶² Angela BERMUDEZ y Terrie EPSTEIN: "Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education (Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia)", *Journal for the study of education and development/infancia y aprendizaje*, 43 (2020), pp. 505-506.



Figura 2. Pamplona. Monumento a los Caídos. Exterior. En primer plano, Coreano de Jorge Oteiza.

Pero un acercamiento a las víctimas debe ir asociado también a un análisis de las circunstancias que provocaron el desastre, las motivaciones de los victimarios, los resortes sociales que se pusieron en marcha, su personalidad... Es un proceso intelectual doloroso. En nuestro caso, eran tan navarros los muertos en el frente, como los asesinos de las tapias del cementerio o las víctimas de desapariciones forzosas, violaciones o vejaciones.

Una propuesta de acción educativa en modo piloto

A la espera de las decisiones políticas y ciudadanas que dispongan el destino definitivo del MNMCN, desde el punto educativo se pueden hacer cosas. Para ello se deben introducir en el recinto algunos elementos. Y es imprescindible evaluar las propuestas para ajustarlas a la realidad actual del edificio y a las características y necesidades de nuestro alumnado. Como ya se ha apuntado con anterioridad, en el edificio se pueden observar las dos caras del espejo. Una ocuparía su superficie pulida con edificio, pinturas e inscripciones; la otra sería su reverso, con la negrura de lo oculto, mudo o silenciado. Y por fortuna, esos dos espacios conviven. De uno hemos hablado mucho hasta aquí. Pero el otro, también existe. Bajo la escalinata de acceso a la rotonda se conservan los sótanos y espacios disfuncionales que la soportan. Su estado es de completo abandono. Se trata de una especie de túnel del tiempo que nos permitirá desvelar la imagen opaca del espejo. Será el espacio de los otros.

La actividad que proponemos está dedicada al alumnado de 2º de Bachiller (Historia de España) y excepcionalmente de 1º de Bachiller (Geografía e Historia de Navarra). En cada visita participaría sólo una clase (hasta 30 alumnas y alumnos, con dos docentes). Duraría algo más de dos horas. Se dividiría en dos partes, la primera de unos 70 minutos; la segunda de unos 50.

La idea central o mensaje de la visita sería el siguiente: el MNMCN tiene dos caras, la que muestra y la que oculta. Es una obra de arte que refleja una imagen erigida sobre unas ideas que se expanden a gritos desde su estética y contenido. El arte al servicio de la propaganda. Es

necesario conocer de qué, y en qué términos. Pero el ruido de lo que dice, silencia otra realidad simultánea en el tiempo histórico. Y todavía hoy viva y vivida.

Por un lado, el MNMCN muestra la imagen de la victoria del bando nacional en la Guerra Civil, erigida sobre el sacrificio los miles de navarros que murieron luchado por él. Y por otro, no muestra, silencia, el asesinato de otros miles de navarros durante el curso de la represión ejercida por los golpistas contra la propia población navarra. El ser y el no ser. El alumnado ante las dos caras del espejo.

En la **primera parte de la visita** se trabajaría sobre el propio MNMCN: historia, función y significado. Se trataría el lenguaje arquitectónico con su contextualización y significado, el proyecto con sus características e inspiración, la personalidad de promotores y arquitectos, las pinturas de la bóveda desde el punto de vista narrativo y artístico y, por último, la función del edificio y su significado. Quienes son las personas a las que está dedicado el edificio y cuáles fueron las circunstancias de su muerte. Su conceptualización como mártires por el Régimen, y la utilización de este asunto por parte de la dictadura, especialmente en su fase totalitaria. También la historia de su construcción, su inauguración y su evolución posterior.

Para todo ello utilizaríamos un proyector de imágenes con un ordenador portátil. Proyectaríamos sobre uno de los paneles blancos de la exposición cuyos elementos residuales todavía permanecen bajo la cúpula. Nos sentaríamos en el suelo, en la parte más conveniente de la rotonda. Tras encender las luces interiores visitaríamos el edificio, dando un paseo por la galería superior para ver de cerca las pinturas murales.

En la **segunda parte de la visita** bajaríamos a los sótanos. Allí, haríamos un repaso a las circunstancias de la represión ejercida en Navarra por los golpistas, especialmente entre julio y diciembre de 1936. Se explicarían las circunstancias de las familias que sobrevivieron y su lucha por recuperar los restos de sus familiares asesinados, las exhumaciones tempranas y las actuales acciones de recuperación de desaparecidos forzosos y de restitución de la memoria de las víctimas. Prácticamente en su estado actual, los sótanos y otros espacios disfuncionales del edificio pueden ser viables. Cabría hacer muchas actividades. Sería ideal poder instalar completa o parcialmente la exposición "Bajo Tierra. Exhumaciones tempranas en Navarra/Lur Azpian. Desobiratze goiztiarrak Nafarroan", realizada en 2019 por el Instituto Navarro de la Memoria⁶³. Pero si no es posible, tenemos otras alternativas. Sería necesario colocar un segundo equipo audiovisual (o trasladar el que hemos utilizado en la rotonda) en el mejor sitio posible, proyectando sobre la pared. Y si no hay un espacio lo suficientemente grande (las salas son angostas y de pequeño tamaño), nos dividiríamos en dos grupos, con dos equipos. Y tras una presentación audiovisual contextualizadora, pasaríamos un documental. De nuevo aquí, las posibilidades son numerosas. Una de las propuestas podría ser, por ejemplo, "A un paso", que al durar 80 minutos, haría necesario un visionado parcial. Especialmente esclarecedor resultan los testimonios de las familias de las víctimas⁶⁴. Dadas las peculiares condiciones de los espacios sería imprescindible realizar y testar en modo experimental la propuesta. No se trata más que de un piloto. Y evaluar sus condiciones y resultados.

Para terminar, y ya en el centro educativo, cada alumno realizaría una reflexión sobre lo que le ha "contado" el edificio; lo que ha sentido, lo que ha "escuchado", y, en definitiva, lo que ha aprendido.

⁶³ Además de los paneles con los testimonios de familiares de personas represaliadas, se editó un catálogo y una web. Recuperado de internet (<https://exhumacionestempranas.navarra.es/>).

⁶⁴ Lola CABASÉS: "A un paso: el poder de la memoria histórica", *Diario de Noticias*, 10 de marzo de 2011.

Nuestro pasado como comunidad, y no es en modo alguno algo exclusivo, es traumático y violento. El mensaje final, y eso es ya una construcción personal e íntima, sería que frente a la tragedia de la muerte, el asesinato y la violencia, nuestra aspiración como seres humanos, como comunidad, debe ser contribuir a la consolidación de un ecosistema definido por la cultura, los derechos, el respeto, la responsabilidad, el rigor y el diálogo. Esa sería la función de daríamos al MNMCN como artefacto educativo.

El proyecto 1936: aprendiendo a enseñar una historia con memoria

Janire Castrillo, Iratxe Gillate, Ursula Luna, Alex Ibañez Etxeberria
Universidad del País Vasco

Abstract

Los temas socialmente controvertidos, como la memoria histórica, son uno de los recursos con mayor potencial para fomentar el desarrollo de la competencia ciudadana desde la asignatura de Ciencias Sociales en las distintas etapas educativas. Trabajar la historia con memoria en las aulas implica el reto de preparar al profesorado para el tratamiento del tema durante su formación inicial. Los contenidos, estrategias y recursos que permitan reflexionar y analizar el pasado y presente desde un punto de vista crítico, deben ser herramientas clave en el desarrollo de las competencias docentes. En la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), hemos realizado varias investigaciones de diagnóstico del profesorado en formación acerca de su conocimiento sobre el tratamiento de los temas conflictivos en el aula, poniendo especial atención en la memoria histórica y la guerra civil. A partir de los resultados observados, se ha diseñado un proyecto de aula, centrado en introducir la temática de la guerra civil y el franquismo, junto a la realización de una investigación para recuperar pasajes y lugares de memoria del entorno cercano del alumnado.

Key Words: Memoria histórica, Guerra Civil, Temas controvertidos, Formación del profesorado.

Justificación

En esta comunicación presentamos el *Proyecto 1936*, diseñado para implementarse en las aulas de formación del futuro profesorado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco. El proyecto se formuló tratando de aunar varias necesidades formativas de los y las futuras docentes.

Por un lado, la de saber lidiar en sus clases con temas socialmente candentes, ya que, generalmente, se trata de cuestiones que no resultan fáciles de abordar y con las que el profesorado suele sentirse incomodo o inseguro⁶⁵. Para ello, se optó por tomar como eje temático vertebrador del proyecto a la memoria histórica sobre la guerra civil y el régimen franquista.

Diversos estudios han señalado que el abordaje de temas que suscitan controversia social favorece, además de una mayor implicación emocional, la adquisición de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable y crítica. Por ello, es conveniente reorientar las propuestas de contenidos de la enseñanza de la historia hacia problemas de la realidad ciudadana que, lejos de los planteamientos tradicionales, conecten mejor con los mecanismos de aprendizaje del alumnado⁶⁶.

Entre esas temáticas, la memoria histórica sobre la guerra civil se presenta como una posibilidad recurrente⁶⁷. Ciertamente, constituye un asunto público de primera línea conectado con la realidad social, que ofrece posicionamientos divergentes sobre el pasado y el presente, junto a testimonios directos de la época dotados de una fuerte carga emocional. Ello supone una valiosa oportunidad educativa, pues ayuda a desarrollar la empatía histórica, pensamiento crítico, y en última instancia, a construir una historia provista de conciencia⁶⁸. Pero, pese a sus posibilidades educativas, la memoria ha sido poco investigada en España. De hecho, investigaciones recientes han dejado en evidencia un amplio desconocimiento de aspectos clave sobre la guerra civil por parte del alumnado de distintos niveles educativos, incluido el alumnado de las facultades de Educación de la UPV-EHU⁶⁹.

⁶⁵ H. CLAIRE: *Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education*, Londres, London Metropolitan University, 2001.

⁶⁶ R. LÓPEZ FACAL Y V. M. SANTIDRIÁN: “Los «conflictos sociales candentes» en el aula”, *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69 (2011), pp. 8-20.

⁶⁷ R. CUESTA: “Historia con memoria y didáctica crítica”, *Conciencia social: Anuario de didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 15 (2011), pp. 15-30. R. VALLS: “La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”; *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6 (2007), pp. 61-73.

⁶⁸ R. MARTÍNEZ Y M. SÁNCHEZ: “La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática”, en P. MIRALLES Y C. J. GÓMEZ (coord.): *La educación histórica ante el reto de las competencias*, Barcelona, Octaedro, 2018, pp. 139-148.

⁶⁹ L. ARIAS, A. EGEA, R. SÁNCHEZ, J. DOMÍNGUEZ, F. J. GARCÍA Y P. MIRALLES: “Forgotten history or history not taught? The students of Spanish High School and their lack of knowledge about the Civil War”, *Revista Complutense de Educación*, 30(2) (2019), pp. 461-478. Doi: 10.5209/RCED.57625. U. LUNA, J. CASTRILLO, I. GILLATE, A. IBAÑEZ-ETXEBERRIA: “Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la guerra civil y su tratamiento en las aulas”, *El Futuro del Pasado*, 13 (2022), pp. 613-639. <https://doi.org/10.14201/fdp.27113>

Por otro lado, mediante el *Proyecto 1936* se ha tratado de que el futuro profesorado aprendiera a imbricar sus clases con nuevas metodologías y recursos didácticos que propiciasen la participación, la interacción y la motivación de su alumnado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, en el proyecto se ha optado por introducir las *apps* como recursos de enseñanza, un tipo de herramientas respecto a cuya introducción en las aulas el futuro profesorado suele mostrarse favorable, a la vez que suele reclamar más formación en la faceta curricular, diseñadora y ético-legal, y en los problemas que pueden surgir en la práctica docente⁷⁰.

Ciertamente, las *apps* presentan amplias posibilidades para la superación del modelo educativo tradicional⁷¹. Si bien muchas *apps* presentan carencias para su utilización en la educación formal, puesto que muchas están orientadas a transmitir contenidos informativos, se ha comprobado que la mediación del profesorado puede convertirlas en recursos para enseñar historia, al añadirles estrategias de enseñanza-aprendizaje que vayan más allá de la mera transmisión de conceptos⁷². Así, se ha demostrado que el uso de *apps* puede contribuir a aumentar la motivación del alumnado⁷³.

Además de las antedichas, el *Proyecto 1936* se nutre también de otras líneas de acción en boga en el seno de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, si bien de manera más secundaria. El fin es, nuevamente, darlas a conocer mediante su puesta en práctica y la experimentación directa en la formación inicial docente.

Entre esas líneas, figura el trabajo con fuentes primarias y su interpretación mediante la realización inferencias, como vía para entender cómo se construye la disciplina histórica y, en definitiva, para desarrollar el pensamiento histórico. Se trata de permitir al alumnado ejercitarse en el método histórico, analizando fuentes primarias en forma de testimonios de protagonistas directos, lo que puede ayudar a aumentar su motivación sobre la materia⁷⁴ y contribuir a la formación del pensamiento histórico desde una dimensión más humana y empática con los protagonistas de la historia⁷⁵.

También se inserta en el proyecto la educación patrimonial, en este caso, bajo el formato de intento por recuperar pasajes y lugares de memoria del entorno cercano del alumnado, asociados

⁷⁰ J. CABERO: "Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos", *Educación XXI*, 17(1) (2014), pp. 111-132. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10707 J. SUÁREZ, G. ALMERICH, B. GARGALLO Y F. ALIAGA: "Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica", *Educación XXI*, 16(1) (2013), pp. 39-62. DOI: 10.5944/educxx1.16.1.716

⁷¹ F. BRAZUELO Y GALLEGO D. J.: *Mobile learning: Los dispositivos móviles como recurso educativo*, Sevilla, Eduforma, 2011. J. HYLÉN: *Turning on Mobile Learning in Europe*, París, UNESCO, 2012.

⁷² A. KORTABITARTE, I. GILLATE, U. LUNA Y A. IBÁÑEZ-ETXEBERRIA: "Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de Ciencias Sociales: estudio exploratorio con el app "Architecture gothique/romane" en Educación Secundaria", *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1) (2018), pp. 65-79.

⁷³ C. FARIA, E. GUILHERME, J. PINTASSILGO, M. J. MOGARRO, A. S. PINHO, M. BAPTISTA, I. CHANGAS Y C. GALVAO: "The Portuguese Maritime Voyages of Discovery: the exploration of the history of a city with an App as an educational resource", *Digital Education Review*, 36 (2019), pp. 85-99. J. CASTRILLO, I. GILLATE, U. LUNA Y A. IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A.: "Developing social and civic competence via apps: the role of historical memory in the initial teacher training", en C. J. GÓMEZ CARRASCO, P. MIRALLES-MARTÍNEZ Y R. LÓPEZ-FACAL (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*, Hershey, Peter Lang, 2021, pp. 285-310.

⁷⁴ C. J. GÓMEZ-CARRASCO, J. RODRÍGUEZ-MEDINA, P. MIRALLES y V. B. ARIAS: "Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en la enseñanza secundaria", *Revista de Psicodidáctica*, 26(1) (2021), pp. 45-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.07.002>

⁷⁵ J. RÜSEN: "Forming historical consciousness towards a humanistic history didactics", *Antíteses*, 5(10) (2013), pp. 519-536. P. SEIXAS: "A history/memory matrix for history education", *Public History Weekly*, 4(6) (2015). <http://doi.org/10.1515/phw-2016-5370>

a la guerra civil o el franquismo; de cara a facilitar la patrimonialización de aspectos ignorados por las narrativas históricas hegemónicas⁷⁶.

Contexto y participantes

Este proyecto se lleva implementando en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales II, que se imparte en el tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao, desde el curso académico 2019-20.

Objetivos del proyecto

El *Proyecto 1936* busca formar al futuro profesorado en la integración de temas controvertidos en el aula de ciencias sociales, así como en el manejo de dispositivos móviles y *apps* para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En concreto, se pretende formar a los futuros y futuras docentes en el tratamiento didáctico de la guerra civil española y la recuperación de la memoria histórica, mediante la utilización de la *app Eibar 1936-1937 Guía*, como recurso central de la intervención formativa.

Secuencia de actividades

El proyecto ocupa un total de 15 horas en 10 sesiones (Tabla 1). En el transcurso del proyecto, primero se han impartido, desde un punto de vista más procedimental, contenidos teóricos sobre las posibilidades del uso de *apps* en educación primaria. Además, se han trabajado conocimientos sobre la guerra civil, la memoria histórica y el abordaje de temas controvertidos en el aula. Se han combinado diversos materiales y formatos educativos, como las exposiciones del profesorado con presentaciones, visionado de videos y la *app Eibar 1936-1937 Guía* como fuente en la que el alumnado busca información a través de los textos y los testimonios.

Tabla. 1. Estructura de sesiones y tareas del Proyecto 1936

Sesión	Actividades
1	- Presentación - Contenidos: Visionado del documental “Gernikaren Egiak” (Las verdades de Gernika).
2	- Contenidos: La guerra civil y la memoria histórica.
3-4	- Contenidos: <i>Apps</i> y educación. - Tarea: Descarga de la <i>app</i> y completar un cuestionario sobre conceptos básicos de la guerra civil en el País Vasco y los testimonios de la <i>app</i> .
5	- Tarea: lectura de un artículo científico.
6-7	- Tarea: analizar un conjunto de fuentes de la época de la guerra civil e interpretar los datos que brindan sobre el periodo.
8	- Contenidos: asistencia a una conferencia del autor de un libro sobre la guerra civil en la localidad de Arrigorriaga
9-10	- Tarea: Realizar una investigación para recuperar un pasaje de memoria sobre la guerra civil o el franquismo, usando al menos una fuente primaria, y postular un lugar del entorno próximo de cada participante para su recuerdo.

⁷⁶ J. CASTRILLO, I. GILLATE, U. LUNA Y A. IBAÑEZ-ETXEBERRIA: “Procesos de patrimonialización de la memoria histórica. El caso del profesorado en formación”, *Educação & Sociedade*, 43 (2022), <https://doi.org/10.1590/ES.255217>

Sesión 1ª. En primer lugar, el profesorado hace una breve presentación del proyecto al alumnado. Tras ello, a modo de introducción a la temática, el alumnado visionará el documental “Gernikaren Egiak” (Las verdades de Gernika) (Meñika y Petralanda, 2017), de casi una hora de duración. El documental se centra en la recuperación de las memorias de un suceso (el bombardeo de Gernika en 1937), que el alumnado ya conoce, lo que puede facilitar su acercamiento y comprensión de la labor que se les va a pedir realizar al final del proyecto: recuperar un pasaje de memoria de su entorno cercano.

En el documental puede verse como un grupo de jóvenes de la localidad de Gernika, reunidos/as en el colectivo *Lobak*, comienzan a juntarse para recuperar distintas memorias sobre el bombardeo, sus distintas víctimas, las consecuencias en varios ámbitos, el después y la reconstrucción de la localidad, etc. y qué tipo de repercusiones positivas y aprendizajes conlleva todo ese proceso popular por la recuperación.

Tras el visionado del documental, se plantean una serie de preguntas sobre la memoria histórica que el alumnado debe responder individualmente, para después ponerlas en común en el grupo clase:

1. ¿Qué crees que es la memoria histórica? ¿Cómo la definirías?
2. ¿Se puede mirar la memoria histórica desde la perspectiva de género?
3. ¿Cuál es la importancia de recuperar la memoria histórica?
4. ¿Con qué situación del mundo actual puedes comparar el tipo de memoria que refleja el documental?

Sesión 2ª. El alumnado del Grado de Educación Primaria ha estudiado el tema de la guerra civil en 2º de Bachillerato y, en la mayoría de los casos, la memoria histórica ni se ha nombrado. Investigaciones realizadas sobre la presencia de la memoria en los libros de texto españoles han denotado grandes carencias, siendo infrecuente encontrar referencias a las personas que aún siguen desaparecidas, al hallazgo de fosas comunes y a la existencia de asociaciones para la recuperación de la memoria histórica⁷⁷. Además, las investigaciones que recientemente han indagado en los conocimientos que posee el alumnado español en relación a la guerra civil al terminar la etapa de educación secundaria, evidencian amplias lagunas y preocupantes errores. Ello pone de manifiesto una escasa alfabetización política del alumnado y la falta de fomento de la reflexión en torno a las repercusiones de ese periodo histórico en la sociedad actual⁷⁸.

Por ello, en la segunda sesión nos parece importante comenzar por un recorrido teórico, que tiene dos objetivos: ayudar al alumnado a recordar lo estudiado e introducir nuevos conceptos como el de memoria histórica. Para ello, se hace uso de una presentación PPT que comienza con la explicación de la diferencia entre historia y memoria, y se ofrece una definición del término memoria histórica, con los matices de subjetividad y controversia que contiene. Después, se repasan las características de la II República y algunos sucesos relevantes, los militares que protagonizaron el golpe de Estado, las fases del conflicto bélico, etc., hasta llegar a las consecuencias que tuvo la guerra para la población. Es entonces cuando, partiendo de la canción Maravillas del grupo vasco Berri Txarrak, que se escucha en el aula y que está dedicada a Maravillas Lamberto, vecina de Larraga (Navarra), asesinada y desaparecida en 1936 por gentes

⁷⁷ J. SÁNCHEZ-LAFUENTE: “¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4º de ESO?”, in G. Acosta, A. Del Río y J. Mª Valcuende (Coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*, Centro de Estudios Andaluces, 2008, pp. 195-202.

⁷⁸ L. ARIAS et al. *op. cit.*

afines al Alzamiento, comienza a hablarse de las sacas, las fosas, el proceso de recuperación de cuerpos y de memoria.

Sesión 3ª y 4ª. El profesorado realiza una explicación teórica sobre las posibilidades de la utilización de *apps* en educación, ya que uno de los objetivos de este proyecto es que el alumnado conozca el potencial de esas herramientas para enseñar y aprender historia. Con ayuda de una presentación PPT, el profesorado habla de los pros y contras que presentan las *apps* (las carencias que tienen desde el punto de vista de su diseño didáctico de corte tan meramente transmisivo/informativo vs. la motivación que suscitan en niños y niñas, por ejemplo). Además, muestra una serie de *apps* que sirven para aprender historia, por ejemplo, partiendo de sitios arqueológicos o patrimoniales, o de procesos de recuperación de la memoria en distintas partes del mundo (Colombia, Hiroshima, Camboya, Alemania...).

Tras ello, el profesorado pide al alumnado que se descarguen la *app Eibar 1936-1937 Guía* de Google Play y la instalen en sus dispositivos personales, ya que la misma será utilizada como recurso para la búsqueda de información y la realización de ejercicios en la próxima sesión. *Eibar 1936-1937 Guía* es una *app* desarrollada por el Ayuntamiento de Eibar en 2016, categorizada como de *Viajes e información local* (Google Play, 2019). Accesible en euskera, castellano y francés, ofrece tres recorridos temáticos por esta localidad guipuzcoana, todos ellos relacionados con la Guerra Civil española. Cuando el usuario entra en la *app*, la pantalla inicial le brinda la ocasión de visualizar el nombre de los diferentes recorridos.

El recorrido llamado “Ruta por el sector de Eibar” comienza con una introducción que explica brevemente como se desarrollaron los acontecimientos posteriores al Alzamiento Nacional en Euskal Herria, para contextualizar la llegada de las tropas franquistas a Eibar. Se explica después como se formó una línea de ataque en el entono de los montes de Akondia, Kalamua y Arrate, en octubre de 1936, y cómo quedó estabilizado el frente en estos lugares durante siete meses. Se cuentan los movimientos tácticos de ambos bandos, como la colocación de caños o blindados en posiciones estratégicas, y la descripción de sus respectivas bases de operaciones. Se da cuenta de los ataques sufridos por la población, con fotos del pueblo y de algunos gudaris, de las trincheras, de aviones bombarderos, etc. Y finalmente, se explica cómo se dio la orden de evacuar a la población civil tras el recrudecimiento de los ataques en abril de 1937, algunos días antes de que los franquistas tomaran definitivamente el municipio, abriéndose paso hacia Bilbao.

El recorrido virtual por el Centro de interpretación presta especial atención a los sucesos bélicos. En él pueden verse figuras de soldados del ejército de Euzkadi y del nacional, y sus respectivos uniformes, carteles propagandísticos de ambos bandos, armas y objetos bélicos y de uso diario (botellas, cucharas...) recuperados de la zona de trincheras o maquetas de los aviones de la época.

En el seno del tercer recorrido, el denominado “Eibar 1931-1945”, se comentan el desarrollo de la proclamación de la II República el 14 abril de 1931, un día antes que en el resto del Estado español, y con un gran protagonismo de los obreros de la fábrica de máquinas de coser Alfa, mayoritariamente socialistas y que también tuvieron una activa participación en la Revolución de 1934. En relación a la Guerra Civil propiamente dicha, la *app* introduce los testimonios de varios testigos presenciales, en formato video, sobre el castigo que sufrió la población eibarresa durante siete meses y hasta la toma definitiva de la villa el 26 abril 1937 por parte de las tropas franquistas (Imagen 1). Los testigos cuentan el miedo que sufrieron por los ataques que se realizaban desde los montes circundantes, desde donde se lanzaban balas y cañones. Ponen especial énfasis en los bombardeos realizados por la aviación italo-germana los días 24 y 25 de abril de 1937. Además, esto se acompaña con la reproducción de documentos oficiales emitidos



EIBAR 1931-1945

TRAGEDIA EN LOS REFUGIOS ANTIAÉREOS DE EIBAR

antiaéreos aprovechando especialmente los túneles del tren y las cubiertas sobre el río Ego.

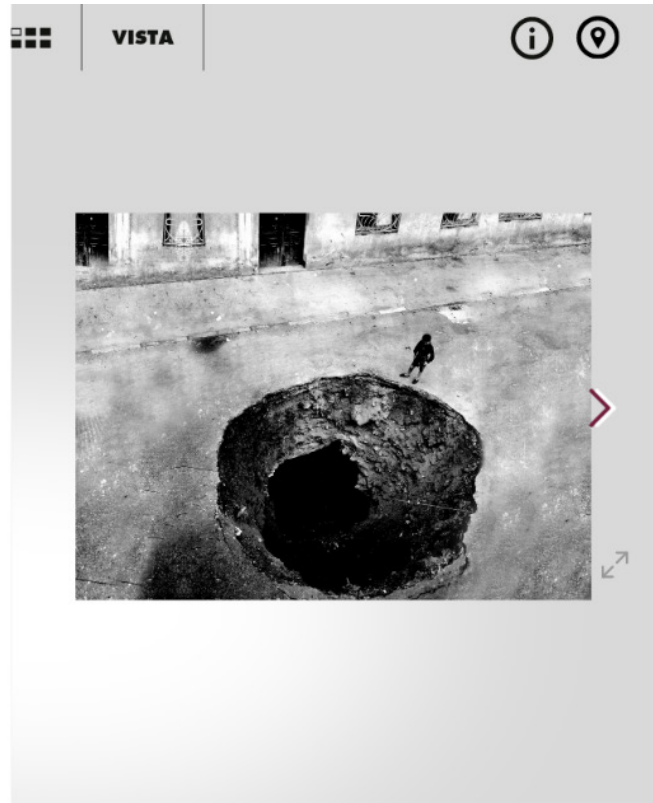
**Al vecindario de Eibar**

Imagen 1. Vídeos de testimonios y fotografías de la época

por el ayuntamiento del municipio para que la población acudiese a los refugios antiaéreos. Finalmente, los testimonios orales versan de los daños materiales sufridos durante la toma de la localidad en el casco urbano y cómo fue su lento proceso de reconstrucción.

El ejercicio que el alumnado debe completar consiste en responder un cuestionario, que le exige navegar por la *app* para buscar información, localizar e identificar algunas imágenes, así como escuchar y resumir algunos testimonios de vecinos y vecinas de Eibar sobre la época de la guerra civil. Con este ejercicio, el alumnado puede experimentar de manera práctica, como las *apps* pueden ser fuentes para extraer información de distinto tipo sobre algún suceso histórico (en este caso la guerra civil) en las aulas de la educación formal.

Sesión 5ª. En la quinta sesión el alumnado lee un artículo científico en el que se aborda la conceptualización de la memoria histórica, sus diferencias y nexos con la historia y el tiempo histórico, así como sus implicaciones en educación y su potencial didáctico⁷⁹. El trabajo a realizar consiste en extraer las ideas principales, que después se comentan en el aula. Asimismo, como en la siguiente sesión se va a trabajar con fuentes históricas, el alumnado tendrá que leerse los capítulos referentes a las fuentes históricas del libro de Grao, *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*⁸⁰.

Sesión 6ª y 7ª. En estas dos sesiones el alumnado trabaja con fuentes históricas de la época de la guerra civil y el franquismo, concretamente, con 6 documentos escritos de distinta tipología. Con

⁷⁹ S. SÁNCHEZ PRIETO: "Tiempo vivido y tiempo recordado: tiempo de la historia y memoria histórica", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 11 (1997), pp. 81-93.

⁸⁰ M. FELIU, Y F. X. HERNÁNDEZ-CARDONA: *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*, Barcelona, Grao, 2011.

esto se busca que conozcan el potencial de las fuentes históricas como recurso para enseñar historia, y que adquieran conciencia el valor que tienen para ejercitarse en el método histórico y conocer cómo se construye el conocimiento histórico.

Esta actividad se trabaja en grupo utilizando la técnica del grupo de expertos, y se divide en dos fases. En la primera fase a cada alumno/a del grupo se le adjudicará una fuente histórica de entre las siguientes:

- una carta de una de las Siete Rosas a su familia en la víspera de su ejecución.
- una sentencia de pena de muerte,
- una sentencia pena de cárcel,
- una portada del periódico el País de 1939, anunciando la ayuda del Gobierno de la República para quienes quieran exiliarse.
- una entrevista/testimonio sobre el asesinato de ambos progenitores durante la guerra y la posterior localización de los cuerpos en una fosa común en Dueñas (Palencia).
- un documento sobre la represión que sufrió el profesorado

De manera individual, el alumnado analizará la fuente histórica que le ha sido adjudicada siguiendo las siguientes pautas:

1. Tipo de fuente histórica (periódico, sentencias guardadas en archivos,...)
2. Fuente histórica primarias o secundarias
3. Fecha y época histórica
4. Autor/a
5. ¿De qué hecho histórico está hablando? ¿Qué paso? ¿Dónde? ¿Cuándo?
6. ¿Sobre quién proporciona información?
7. ¿Qué acciones o hechos da a conocer? (Económicos, políticos, culturales,...)
8. ¿Qué organizaciones da a conocer? ¿De qué tipo? ¿Cómo están organizadas? ¿Qué funcionamiento tienen?
9. ¿El autor o autora da su opinión?
10. La interpretación o idea que se puede sacar de la fuente histórica

El alumnado que ha trabajado sobre la misma fuente histórica se reunirá (grupo de expertos) y pondrá en común su trabajo.

En la segunda fase, cada integrante del grupo llevará las conclusiones a las que se ha llegado en el grupo de expertos a su grupo clase. A partir de ese momento cada grupo de trabajo redactará un informe en el que, por un lado, describen el contenido de cada una de las fuentes y, por otro, realizan una interpretación del significado de las mismas ubicándolas en su contexto histórico. Para ello, se les proporciona una ficha de orientaciones que les guíe a la hora de realizar inferencias de las fuentes y construir un relato de los hechos a partir de ellas.

Sesión 8º. En la quinta sesión el alumnado tendrá la oportunidad de escuchar a Asier Ibarretxe, profesor de Educación Secundaria e historiador que ha investigado la etapa de la guerra civil y el franquismo en la localidad de Arrigorriaga y ha publicado el libro *Arrigorriaga 1931-1939*⁸¹. Les explicará los pasos que él ha seguido en su investigación y les hablará sobre la importancia de recuperar la memoria histórica de la guerra civil y el franquismo.

⁸¹ A. IBARRETXE Y K. MOLINUEVO: *1931-1939 Arrigorriaga*, Ayuntamiento de Arrigorriaga y Ahaztuak Arrigorriaga, 2009.

Sesión 9ª y 10ª. En las dos últimas sesiones del proyecto, el alumnado tiene que realizar un trabajo de investigación. El objetivo de esta investigación es recuperar un fragmento de memoria de su entorno cercano, poco conocido, y seleccionar un espacio para recordarlo y argumentar su elección. A la hora de realizar la investigación, además de utilizar las páginas web convencionales y la información contenida en artículos y libros, al menos deberán aparecer los datos extraídos de una fuente primaria y otra secundaria, de cualquier tipología (los datos obtenidos de las mismas, así como sus referencias).

Los pasos que tiene que seguir son los siguientes:

1. Planificación y búsqueda de información
 - 1.1. Definición de los objetivos o hipótesis
 - 1.2. Búsqueda de información en fuentes primarias y secundarias
2. Narración del pasaje de memoria
 - 2.1. Datación
 - 2.2. Descripción del episodio o hecho histórico
 - 2.3. Postulación de un espacio de la memoria asociado al hecho histórico documentado
3. Reflexión sobre el valor educativo y didáctico de la memoria histórica

Implicaciones didácticas

Iniciativas como el *Proyecto 1936* se configuran como alternativas válidas para formar al futuro profesorado en un modelo de enseñanza de la historia alejado del tradicional-memorístico, que abogue por preparar a su alumnado para comprender críticamente los fenómenos sociales de su época, y con miras a proyectar una sociedad futura basada en valores como la tolerancia y la democracia.

La elección de un tema controvertido de actualidad, como la memoria histórica y la guerra civil, ha permitido que el profesorado en formación entienda la importancia de problematizar el pasado y enseñarlo desde las consecuencias que tuvo para la población, especialmente desde la perspectiva de quienes fueron represaliados. De esa manera, los y las futuras docentes pueden advertir la importancia de pasar de enseñar las fases de la guerra y sus diferentes batallas, que es lo que de manera mayoritaria se transmite en las aulas de la enseñanza obligatoria, a reflexionar sobre los efectos que la guerra tuvo sobre las personas y la sociedad, y, en definitiva, sobre nuestro presente. Todo ello, haciendo uso de metodologías y recursos que trascienden el aprendizaje de tipo memorístico, basado exclusivamente en la lectura del libro de texto.

En efecto, las distintas investigaciones realizadas en torno al *Proyecto 1936* en la UPV-EHU han mostrado que el mismo ha dado buenos resultados en la formación inicial docente, demostrando la validez de las *apps* como recursos didácticos, así como de la introducción de temas como el de la memoria. Ciertamente, se ha constatado que el proyecto ha servido para desencadenar significativos procesos de patrimonialización de la memoria histórica, así como para aumentar el interés del alumnado por aprender historia y enseñarla desde nuevas perspectivas y con nuevas metodologías docentes⁸².

⁸² J. CASTRILLO et al. 2021, *op cit.*; J. CASTRILLO et al. 2022, *op cit.*; e I. GILLATE, J. CASTRILLO, U. LUNA Y A. IBAÑEZ ETXEBERRIA: “Memoria histórica y *apps* para el desarrollo de la competencia social y cívica: efectos del Proyecto 1936 en el profesorado en formación inicial”, *Revista Complutense de Educación* (en prensa).

El Mapa de la Memoria Democrática de Albacete y sus posibilidades como herramienta docente

Damián A. González Madrid, Manuel Ortiz Heras y Llanos Pérez Gómez

(Seminario de Estudios del Franquismo y la Transición, Universidad de Castilla – La Mancha)

Resumen

Sobre las enormes dificultades que este país ha tenido, y tiene, para relacionarse en democracia con su pasado traumático de guerra y dictadura dan buena cuenta los debates sociales y académicos surgidos alrededor del surgimiento del movimiento memorialístico en 2000, la redacción, discusión y aprobación de la ley 52/2007, y la reciente de *memoria democrática*. Naturalmente, y en este sentido, cabe preguntarse sobre la capacidad de los historiadores para trasladar a la sociedad nuestras investigaciones, y sobre la impermeabilidad del sistema educativo a la enseñanza de la historia del presente. Esta comunicación se centra en la presentación de las posibilidades didácticas de la herramienta virtual [Mapa de la Memoria Democrática de Albacete](#), un proyecto diseñado para contribuir a la divulgación histórica y transferir el conocimiento que generamos en nuestras investigaciones científicas.

Palabras clave: memoria democrática, Albacete, educación, historia pública, franquismo.

El Mapa de la Memoria Democrática de Albacete como proyecto de historia pública

Pese a tener sus orígenes en los años setenta, la historia pública sigue siendo una gran desconocida dentro de la disciplina en España y su conceptualización genera cierta controversia. Se la ha definido como “un movimiento, una metodología y un enfoque que promueve el estudio y la práctica colaborativa de la historia; sus profesionales adoptan la misión de hacer que sus conocimientos especiales sean accesibles y útiles para el público”⁸³. Esta definición, lejos de crear consenso entre los historiadores, espoleó el debate⁸⁴. Pero podemos compartir el espíritu de la metáfora de Thomas Cauvin entre un árbol y la historia pública, en la que compara las diferentes partes del árbol con las diversas prácticas de la materia:

*Las raíces representan la creación y la conservación de las fuentes; el tronco se corresponde con el análisis y la interpretación de las fuentes; las ramas representan la difusión de esas interpretaciones; y las hojas son los múltiples usos públicos de dichas interpretaciones*⁸⁵.

Esta metáfora hace referencia a todos y cada uno de los procesos que intervienen en la historia pública, dejando claro que esta no es una mera difusión de la historia académica. La historia pública va más allá siendo una forma de trabajo en sí misma, con una metodología diferente, y un enfoque multidisciplinar, pero basada en los procedimientos de la investigación histórica y a su vez contribuyendo a la divulgación y a la transferencia del conocimiento a través de diferentes medios, especialmente los digitales, lo que le permite acceder a un público más diverso y numeroso que el de la historia académica. En eso ha consistido la fase inicial de nuestro proyecto [Mapa de la Memoria Democrática de Albacete](#) (MMDA), historia pública pensada para la ampliación de audiencias y basada en una comunicación responsable del conocimiento histórico a través de “nuevas” tecnologías⁸⁶. Las herramientas digitales nos dan la oportunidad de divulgar los resultados de investigaciones complejas a públicos amplios, a la vez que nos plantean desafíos relevantes. Algunos de ellos habría que relacionarlos con el auténtico impacto de esa tarea en la sociedad. Otros nos obligarían a reflexionar sobre si las herramientas digitales realmente han modificado la forma en que los historiadores nos relacionamos con el pasado al investigarlo y con el público al que afirmamos querer dirigirnos; o si en realidad lo que acabamos haciendo es trasladar a un espacio virtual lo que investigamos y elaboramos en el espacio analógico tradicional, ofreciendo a esos públicos potenciales (y sobre todo a los jóvenes), productos acabados, respuestas bien elaboradas o exposiciones lineales conforme a nuestra perspectiva como profesionales, y no tanto invitaciones a la reflexión y a la indagación. Ciertamente la incorporación de herramientas digitales es casi un imperativo para llegar a

⁸³ Cathy STANTON: "What Is Public History? Redux", *Public History News* 27/4 (2007), pp. 1 y 14.

⁸⁴ Robert WEIBLE: "Defining Public History: Is it Possible? Is it Necessary?", *Perspectives on History*, 1 de marzo de 2008.

⁸⁵ Thomas CAUVIN: "Campo nuevo, prácticas viejas: promesas y desafíos en la Historia Pública", *Hispania Nova*, 1 (2020), pp. 7 - 51.

⁸⁶ Daniela TORRES AYALA: "Historia pública: una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico" en *Historia y Sociedad*, 28 (2020), pp. 229-249.

diferentes y mayores audiencias, y que esas herramientas hacen del conocimiento histórico algo más accesible y democrático. Pero la clave es si lo que hacemos es historia en soporte tecnológico, o historia con tecnología que introduce cambios relevantes en nuestra manera de pensarla y transmitirla⁸⁷. Para aproximarnos también a lo segundo, la historia pública nos presta algunas de sus herramientas metodológicas.

El pasado tiene diversos usos, y la historia pública permite que dos de los principales (el vinculado a la producción de conocimiento científico y la memoria) puedan compartir espacios amplios y abiertos de colaboración. La historia no es patrimonio de los profesionales que la investigan, de la misma forma que no son los historiadores quienes escogen o ahorman las memorias dominantes, ni los lugares de la memoria. Portales como el [MMDA](#) constituyen un punto de encuentro para hacer confluir las investigaciones académicas y las interpretaciones subjetivas, individuales o colectivas (la memoria y sus relatos), para estudiarlas críticamente y construir narrativas más complejas y enriquecidas con aportaciones desde esa misma subjetividad, anudando así esos usos diferentes del pasado. En este punto es importante reivindicar la naturaleza colaborativa de la historia pública, que nos remite a una versión más democrática y democratizadora sobre la producción y la difusión del conocimiento, acercando a la ciudadanía parte de los relatos académicos disponibles, y procurando la inclusión de nuevas voces y perspectivas a partir de la interacción entre especialistas, ciudadanos o instituciones con la imprescindible mediación del historiador⁸⁸. No obstante, y para que la ciudadanía, y los estudiantes, puedan experimentar con el pasado y su propia memoria (social, familiar, individual, etc.), antes hay que procurarles un contacto eficaz con la historia. Es la fórmula para que la inevitable construcción social de memorias colectivas, por naturaleza dinámicas y cambiantes, esté menos sometida a manipulaciones, omisiones y olvidos, y responda a parámetros más plurales y complejos. A eso también aspira nuestro portal web, que es el medio más utilizado por la historia pública. Esta estrecha relación que se ha creado entre la historia pública y la red ha hecho de la misma una excelente herramienta de transferencia y difusión del conocimiento histórico, y para desplegar este tipo de incipientes experiencias colaborativas.

¿Qué es el Mapa de la Memoria Democrática de Albacete?

Dentro de este marco de historia pública, que nace de la investigación, la metodología y las fuentes de la historia académica, que persigue la comunicación de sus resultados a un público no académico, y que aspira a continuar avanzando a través de la participación, se ubica el [MMDA](#), presentado en 2019 y realizado por el [Seminario de Estudios del Franquismo y la Transición \(SEFT\)](#) de la Universidad de Castilla-La Mancha. El nuestro es un proyecto que trata de poner al público en general en el centro, y se compromete con la comunidad a la que se dirige, por eso la dimensión del [MMDA](#), está claro, es esencialmente local, con predilección por la historia social y una perspectiva desde abajo. Con una fuerte conexión con los análisis generales, estudiamos los lugares, pero sobre todo desde los lugares, huyendo de la celebración particularista y apologética, y procurando esquivar tensiones presentistas. El contenido de la web se estructura en torno a un mapa, aunque alternativamente se puede navegar también en torno a un índice

⁸⁷ Anacleto PONS, “El pasado fue analógico, el futuro es digital”, *Ayer*, 110 (2018), pp. 19-50 y Serge NOIRET, “Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales”, *Ayer*, 110 (2018), pp. 111-140 e “Historia digital e Historia pública” en J. Andrés BRESCIANO y Tiago GIL (eds.): *La historiografía ante el giro digital. Reflexiones teóricas y prácticas metodológicas*, Montevideo, Ediciones Cruz del Sur, 2015, pp. 57-112.

⁸⁸ Óscar NAVAJAS CORRAL: “Historia pública y espacios de memoria traumática” en Her&Musheritage & museography, 21 (2020), pp. 116-134. Anacleto PONS: “De la historia local a la historia pública: algún defecto y ciertas virtudes”, *Hispania Nova*, 1 (2020), pp. 52-80.

temático. Por esta última vía, nuestra web propone un recorrido a través de una selección de aspectos fundamentales relacionados con los periodos más traumáticos de nuestra historia reciente, concretamente la guerra civil y la dictadura franquista, y otros que, como la transición democrática, nos ubican en la complacencia. La importancia de estos periodos descansa en el hecho de que constituyen las matrices de nuestro presente y delimitan nítidamente las fronteras de la memoria colectiva sobre nuestro pasado; son, en cierta manera, nuestros “pasados-presentes” o “pasados que no acaban de pasar” en la memoria individual y colectiva⁸⁹. Sobre esas tres grandes cuestiones (guerra, dictadura y transición) el portal ofrece actualmente 387 fichas geolocalizadas. Por una u otra vía identificamos y ubicamos lugares de memoria (en el sentido que proponía Nora⁹⁰), pero también personajes y hechos relevantes de todo tipo portadores de memoria y con una incuestionable dimensión histórica, pero desconocidos para la mayoría, y que pueden representarse también en el espacio.

La traslación de las investigaciones históricas al público en general en forma de mapa interactivo persigue acercar nuestros resultados al público a través de la utilización los vínculos afectivos que las sociedades y los individuos tejen en relación a su entorno más próximo, y que irremediamente condicionan y ahorman su particular cosmovisión de las cosas. Con la utilización de esta herramienta se logra integrar la información sobre el territorio y el espacio urbano, procurando así a los usuarios una experiencia simple y atractiva, junto a funciones de consulta interactiva⁹¹. La utilización de la *geoinformación* es ya una forma eficaz de construcción del conocimiento colectivo en red⁹², y como la incorporación masiva de materiales gráficos y documentales, es una posibilidad específica del medio digital.

Desveladas dos de las características esenciales del portal, corresponde aclarar la utilización del concepto de memoria democrática. Por memoria democrática solemos entender todo tipo de acciones encabezadas por instituciones, colectivos o particulares de diversa naturaleza, dirigidas a la difusión, protección y transmisión como legado cultural de experiencias traumáticas relacionadas con episodios de violencia, proscripción de la libertad y vulneración de los derechos humanos. El siglo XX europeo rebosa de ejemplos paradigmáticos de terror, genocidio, heterofobia y proyectos exterministas, entre los cuales ocupa un lugar destacado la guerra civil española y la posterior dictadura del general Franco. La superación de aquellos escenarios de extrema inhumanidad y la consolidación, en algunos de los países que los protagonizaron, de regímenes democráticos plenos, acabó por obligar a sus sociedades a afrontar de manera serena su responsabilidad colectiva con un pasado desagradable a través del recuerdo, la reparación a las víctimas, y el conocimiento. Para ese tipo de sociedades enfrentarse colectivamente a la violencia infringida en el pasado se consideró una tarea ineludible que redundaría en beneficio de la convivencia y fortalecería la propia democracia. Nuestro país, lamentablemente, todavía está en proceso de alcanzar algún éxito significativo en esa materia.

⁸⁹ Andreas HUYSSSEN: *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, Buenos Aires, FCE, 2002. Maria Chiara BIANCHINI: “Patrimonios disonantes y memorias democráticas: una comparación entre Chile y España”, *Kamchatka*, 8 (2016), pp. 303-322.

⁹⁰ Pierre NORA: *Les lieux de mémoire. I. La République*, París, Gallimard, 2001, pp. 23-43.

⁹¹ José A. RODRÍGUEZ MELLADO y Julio TORRES MANJÓN: “Redes geosociales: una Web cercana, cartográfica y de sensaciones, realizada por todos y basada en el geoconocimiento colectivo” en José OJEDA, Ismael VALLEJO y María F. PITA (eds.): *La información geográfica al servicio de los ciudadanos*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2010, pp. 1.369-1.378.

⁹² Pedro MOLINA RODRÍGUEZ-NAVAS: “Espacios de participación para la construcción de la memoria colectiva en la prensa digital española”, *Fonseca, Journal of Communication*, 5 (2012), pp. 140-161

A pesar de su título, quizá pretencioso, este no es un portal exactamente dedicado a la memoria, entendida en este caso como un intento de ofrecer un reconocimiento amplio y exclusivo a las víctimas del periodo dictatorial, o a quienes padecieron castigos y persecuciones por motivos ideológicos, políticos o de cualquier otra índole durante la guerra en la provincia de Albacete. Algo de eso encontrará también quien decida aproximarse a nuestro trabajo, aunque ese sea un objetivo demasiado ambicioso para un proyecto nacido con muchas limitaciones, pero también algo más que eso.

Lo cierto es que este portal se ha diseñado y elaborado desde una proximidad más evidente hacia el lado de la historia y del conocimiento, que de la memoria propiamente dicha. Intentamos así contribuir, desde nuestra profesión de historiadores, a una labor que también nos compete en nuestra relación con la sociedad. A la ciudadanía debemos, sin duda, transferir el conocimiento que generamos en las investigaciones que esa misma sociedad financia, pero también debemos auxiliarla en la no siempre sencilla tarea de procurarles instrumentos para la configuración de una memoria colectiva apoyada en la complejidad de la verdad histórica, y sobre todo en los principios éticos y políticos sobre los que hemos decidido levantar y blindar nuestra convivencia. Esta web se ha creado por tanto para la difusión de conocimiento, fórmula siempre útil para la preservación de la memoria del sufrimiento de las víctimas, y para el reconocimiento de todos aquellos que, de una forma más o menos activa o consciente, contribuyeron a allanar el complicado camino para la recuperación de la libertad en nuestro país, y en nuestra provincia. Tratamos así de contribuir, a través de los resultados de investigaciones propias y ajenas, a la consolidación de nuestra identidad democrática y, junto a ella, de los valores y principios cívicos irrenunciables a los que fiamos nuestro modelo de convivencia.

Utilizamos, por tanto, el concepto de *memoria democrática* para el portal porque su contenido puede contribuir a generar un tipo de memoria colectiva o pública sobre nuestro pasado traumático construida en democracia, para la democracia y democráticamente. Aspira por tanto a rectificar las manipulaciones en materia de socialización del pasado resilientes desde los tiempos de la dictadura y lo hace de forma abierta a la sociedad e incorporando la diversidad de la experiencia social. Pero sobre todo es una propuesta para construir una “mirada reflexiva” y crítica que contribuya a “conformar el imaginario colectivo de ciudadanos libres” y capaces de relacionarse críticamente con la historia y el pasado traumático. Este portal de memoria democrática debe servir como modesta herramienta para definir una memoria colectiva o pública comprometida con la consolidación y defensa de la democracia y la libertad frente a los riesgos actuales, y eso se hace reforzando el conocimiento y promoviendo la reflexión y la educación frente mitos, tergiversaciones y falsedades. Porque deslindar una memoria colectiva crítica, plural y cimentada sobre valores democráticos precisa del historiador, que no puede quedar al margen. Ni la historia es un conocimiento neutro, ni la profesión implica neutralidad, ambas son críticas, no ocultan, sino que esclarecen, desmitifican y no sacralizan, y por eso son especialmente útiles para la superación social de los traumas colectivos. Como cualquier proyecto de “memoria democrática” este aspira a que la sociedad, y en este caso la de Albacete, comience a integrar, conocer y asumir en su patrimonio “cultural y ético” los “esfuerzos, conflictos y luchas que vertebran la convivencia democrática”⁹³.

⁹³ Seguimos a Marc BALDÓ LACOMBA: “Memoria democrática i política de memoria” en VVAA., *Violencia, conceptualización, memoria, represión, estudios, monumentalización, exhumaciones. Valencia, 1936-2020*, Valencia, Diputación, 2020, pp. 39-58.

El MMDA y sus posibilidades como herramienta docente

Sobre las enormes dificultades que este país ha tenido, y tiene, para relacionarse en democracia con su pasado traumático de guerra y dictadura dan buena cuenta los debates sociales y académicos surgidos alrededor del surgimiento del movimiento memorialístico en 2000, la redacción, discusión y aprobación de la ley 52/2007, y la reciente de *memoria democrática*⁹⁴. Naturalmente, y en este sentido, cabe preguntarse legítimamente sobre la capacidad de los historiadores para trasladar a la sociedad nuestras investigaciones, y reflexionar sobre la impermeabilidad del sistema educativo a la enseñanza de la historia del presente⁹⁵. Esto es preocupante, pues desde 1978 millones de estudiantes han abandonado la escolaridad obligatoria sin conocer las claves de la sociedad en la que se iban pronto a insertar como ciudadanos plenos y, por tanto, sin herramientas suficientes para entender ciertos problemas o reflexionar políticamente. Si bien es cierto que ni sobre el currículo educativo, ni sobre la actualización disciplinar del profesorado, ni sobre los manuales recae la responsabilidad y la solución de esta situación, lo cierto es que actualmente en Castilla – La Mancha y tras cuatro cursos de ESO, decenas de miles de alumnos abandonan, y han abandonado, el sistema educativo habiéndose evaluado y trabajado 8 estándares de aprendizaje relacionados con la guerra civil, la dictadura o la transición, todos ellos en cuarto curso (4,6% sobre los 171 estándares del curso y el 1,4% de los 561 estándares sobre geografía e historia abordados durante los cuatro cursos)⁹⁶. En Bachillerato la proporción es más alentadora, pero no mucho. Sobre 426 estándares recogidos en la materia de historia entre primero y segundo, solo 35 están relacionados con la guerra civil española (5), la dictadura franquista (16) o la transición y la democracia (14). Eso supone el 8% de todos los estándares de aprendizaje en la materia durante bachillerato, o el 17% del segundo curso, que es realmente donde se concentran (Historia de España). Ese es el peso que los periodos que definen nuestro presente reciben en el sistema educativo formal. Desarrollar y consolidar una sociedad democrática, depende en parte de que nuestros jóvenes comprendan los procesos históricos en los que hunde sus raíces.

A todo lo anterior habría que añadir cómo el propio currículo escolar regional confiere unidad al periodo republicano y la guerra civil, situando a la democracia republicana como antecedente de la guerra⁹⁷. De esta forma, el franquismo ejerce una función de parteaguas respecto al periodo anterior, queda encapsulado en su propia temporalidad, ajeno a su origen *en y como causante* de la guerra civil⁹⁸. Los estándares dedicados a la dictadura persiguen el estudio de las transformaciones políticas y económicas del régimen (que terminaría, según el currículo oficial manchego, en 1975 con la muerte del dictador); un solo estándar se dedica a la represión, y para que el alumno describa exclusivamente la de posguerra, dificultándose la identificación y el análisis de la violencia estructural sobre la que se sostuvo la dictadura. Conceptos como violencia, víctima, reparación o mujer ni siquiera aparecen en el bloque. Tampoco la resistencia antifranquista está presente ni en los estándares, diluida en los dos únicos que hablan

⁹⁴ Ricard VINYES (ed.): *El Estado y la memoria*, Barcelona, RBA, 2009; Jordi GUIXÉ (dir.): *Diez años de leyes y políticas de memoria*, Madrid, Catarata, 2019. Manuel ORTIZ y Damián GONZÁLEZ (eds.): *Violencia política y gestión del pasado traumático*, Madrid, Sílex, 2021.

⁹⁵ Sobre estas cuestiones resultan imprescindibles, al menos, los trabajos de Fernando Hernández Sánchez.

⁹⁶ Véase en Diario Oficial de C-LM, el decreto 40/2015 de ordenación del currículo en ESO y Bachillerato.

⁹⁷ Por ejemplo “Explica las causas de la formación del Frente Popular y las actuaciones tras su triunfo electoral, hasta el comienzo de la guerra” o “Representa una línea del tiempo desde 1931 hasta 1939, situando en ella los principales acontecimientos históricos”, en pp. 19635-19637 del decreto 40/2015.

⁹⁸ Fernando HERNÁNDEZ: *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*, Barcelona: Pasado y Presente, 2016, pp. 189-191.

genéricamente de “oposición”, ni en muchos de los libros de texto⁹⁹. La transición, por otro lado, se representa como un proceso político orquestado por la dirigencia política, destacando las figuras del rey y de Adolfo Suárez con estándares como “Describe el papel desempeñado por el rey durante la transición” o “Describe las actuaciones impulsadas por el presidente de Gobierno Adolfo Suárez”, que es el único nombre propio (aparte de Franco) que aparece en el bloque¹⁰⁰. Flaco favor nos hacemos como sociedad omitiendo a las nuevas generaciones el dramático coste de la conquista de la libertad y de la democracia, para convertirlas en apenas un obsequio de la clase política¹⁰¹.

Si bien ya contamos con propuestas muy útiles centradas en una didáctica más compleja y completa de estos contenidos¹⁰², no debemos perder de vista que la relación de alumnos y profesores con la historia del presente se basa todavía en temarios muy amplios trabajados y evaluados a base de ejercicios memorísticos, expositivos y reiterativos. La historia se muestra así como un saber cerrado, enciclopédico y poco práctico, sin capacidad para mostrar su faceta crítica, reflexiva y útil, en última instancia, para que los alumnos comprendan la necesidad de mirar al pasado para hacer inteligible su presente. Por esa vía resulta complicado que el aprendizaje de la historia pueda preparar a ciudadanos activos, críticos y responsables¹⁰³. Nuestro portal ni puede rescatar a la disciplina tales problemas, ni lo pretende, aunque si tiene cierta capacidad para visibilizar cuestiones desterradas de los currículos y los manuales, incorporar resultados de la historia que se investiga, y movilizar contenidos para el desarrollo de metodologías innovadoras capaces de poner casi en contacto directo al alumno con el objeto de estudio e invitarle a reflexionar y posicionarse sobre determinadas cuestiones relacionadas con su entorno y su presente.

En una comunidad autónoma cuyas autoridades no han tenido entre sus preocupaciones, la habilitación de espacios para el recuerdo colectivo, ni el desarrollo de medidas para la reparación de las víctimas de la dictadura o de la guerra, resulta interesante comprobar cómo esos espacios han terminado abriéndose paso igualmente como consecuencia de la acción de las instituciones locales y de la sociedad civil, o sobreviviendo como resultado del olvido general y el desconocimiento. La combinación de ambos factores ha acabado por hacer de Albacete, y de su provincia, un espacio en el que el recuerdo de la guerra y la dictadura está más presente de lo que inicialmente podría presumirse. Recorrer algunos lugares de memoria rescatados por el [MMDA](#) ayuda a problematizar sobre las memorias ocultadas y las visibilizadas, e interrogarnos por las razones.

El 25 de agosto de 2016 la mayoría conservadora del ayuntamiento de Albacete declaró a la ciudad capital de las Brigadas Internacionales para celebrar el octogésimo aniversario de su llegada. Entre los motivos se señalaba la “relevancia histórica, social, turística y cultural” del acontecimiento. Desde 2019 existe incluso una [app con una ruta histórico-turística](#) por los emplazamientos, algunos visibles, la mayoría desaparecidos, utilizados por los brigadistas en la provincia. Esta relación de la ciudad con las brigadas, se inauguró en 1989 con la puesta en

⁹⁹ Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ (dir.): *La memoria histórica en los libros de texto escolares*, León, Foro por la Memoria y Ministerio de la Presidencia, 2012.

¹⁰⁰ Decreto 40/2015..., pp. 19638-19639.

¹⁰¹ Fernando HERNÁNDEZ, *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*, Barcelona, Pasado y Presente, 2016, p. 198.

¹⁰² Enrique Javier DÍEZ y Javier RODRÍGUEZ, *Unidades Didácticas para la Recuperación de la Memoria Histórica*. Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia, España, 2009.

¹⁰³ Pablo GARCÍA COLMENARES: “Hacia una historia con memoria”, *Tabanque. Revista pedagógica*, 33 (2021), pp. 126-161.

marcha por el Instituto de Estudios Albacetenses del Centro Documental de las BBII, iniciativa a la que después se añadiría la propia UCLM, cuyo campus en Albacete homenajea, en nombre de toda Castilla-La Mancha, a los [“voluntarios de la libertad”](#). Lo que hoy conocemos como [CEDOBI](#) ha venido actuando desde su creación como un centro de documentación, investigación y divulgación de conocimiento sobre las brigadas, y como emprendedor memorialístico para el reconocimiento colectivo de la contribución de estos voluntarios a la libertad y la democracia española. Como consecuencia de esos esfuerzos, y además del monumento anterior, la ciudad exhibe dos placas de homenaje más: [una en la delegación de educación autonómica](#) en la ciudad, y otra que recuerda a los [brigadistas enterrados en el cementerio municipal](#), colocada allí con el beneplácito de Ayuntamiento y Diputación. Esta última es la única en la ciudad que recuerda nominalmente a víctimas de la guerra civil.

En una ciudad atravesada, como toda La Mancha, por graves episodios de violencia durante la guerra y la posguerra dictatorial, las Brigadas Internacionales constituyen, con 3 lugares de memoria y un centro de investigación, el elemento vertebrador del memorialismo local sobre la guerra civil, con la particularidad adicional que, si bien han tomado forma bajo el impulso de la izquierda, no ha tenido un rechazo claro por parte de la derecha¹⁰⁴.

Al recuerdo de las Brigadas sigue en importancia el que para muchos será, por su ubicación, el principal lugar para el recuerdo, en este caso también, de la guerra civil. Se trata del [refugio antiaéreo de la emblemática plaza del Altozano](#). Olvidado hasta el año 2000, en 2007 se reacondicionó para albergar el Centro de Interpretación y Sensibilización para la Paz. La rehabilitación y puesta en valor del refugio es la única iniciativa institucional para la preservación del patrimonio material relacionado con la guerra civil y de sensibilización contra la violencia y la guerra. El problema fue que, hasta 2021, ese centro de interpretación olvidó el significado local del propio refugio para dedicar sus escuetos pasillos a conflictos y organismos internacionales, pacifistas ilustres, o a los Objetivos del Milenio, y no a explicar a propios y extraños que Albacete padeció serios bombardeos aéreos perpetrados por la [Legión Cóndor](#).

La ciudad solo mantiene dos enclaves memorialísticos más de importancia: el primero en el cementerio, el segundo en el callejero. El cementerio de Albacete concentra buena parte de la memoria local sobre la violencia de la guerra y la dictadura, y lo hace de la misma forma que funciona la memoria, es decir, dividida. Cuestión aparte es si los cementerios, lugares íntimos y lejanos, son apropiados para visibilizar el sufrimiento de las víctimas y trasladar a la sociedad las inequívocas lecciones que se desprenden del uso de la violencia. El cementerio de la ciudad alberga dos monumentos. El primero llegó allí en 2002 tras la remodelación del principal parque de la ciudad, antaño conocido como De los Mártires. Se trata del [monolito franquista](#) dedicado a las víctimas de la violencia republicana, que hoy luce completo en el cementerio junto a una estela funeraria que recuerda el paso de los restos de José Antonio Primo de Rivera por la ciudad. Una digna reubicación, lejos del centro urbano, fue la solución aceptada por el pleno y apoyada por la izquierda mayoritaria.

El segundo se levantó en 2010, con los votos en contra de la minoría conservadora, para homenajear a quienes fueron fusilados y enterrados en las inmediaciones “por sus ideas y por defender la legalidad democrática de la España republicana”. Así rezaba la moción municipal, que incluía la incorporación de los nombres de los 750 fusilados en el cementerio. Finalmente,

¹⁰⁴ Sobre las Brigadas Internacionales, y por su versatilidad y aprovechamiento didáctico, el portal contiene dos fichas peculiares, una sobre los [“grafitis”](#) que realizaron estos voluntarios en el castillo de Almansa o la iglesia de Madrigueras (que incluía un poema de trinchera), la otra sobre la descendencia ([“La semilla de la Komintern”](#)) que dejaron en la provincia.

los nombres no se colocaron, y el monumento se inauguró dedicado [“A LOS QUE AMARON LA PAZ”](#), sin más. Casi una década después se ha tenido que añadir una placa para aclarar que el monumento, efectivamente, está dedicado a los represaliados del franquismo, asegurándose en el texto de la misma que murieron por defender la libertad, la igualdad y la fraternidad. El [cementerio municipal](#) de Albacete, lugar de ejecución por excelencia en la provincia, se convierte así en el lugar de homenaje a las víctimas, representando una memoria absolutamente dividida. Rojos y azules disponen cada uno de su propio monumento, lejos del espacio urbano. Las únicas víctimas de la dictadura que se homenajean en la vía pública son las de los albaceteños deportados en Mauthausen: los vecinos de la capital disponen de un recuerdo nominal en forma [stolpersteine](#) (inaugurados en abril de 2022), mientras que los de Hellín han merecido [una rotonda monumentalizada](#). Para la reflexión queda la gestión pública de la memoria de la solidaridad internacional con la república o de las víctimas españolas del nazismo, frente a los procesos sin componente foráneo.

El espacio urbano, sin embargo, no es tan neutral como se podría suponer. El cambio de nombre de las calles ha sido tradicionalmente un elemento importante en la legitimación del poder, y forma parte de los procesos de normalización respecto los restos simbólicos de regímenes anteriores en el espacio público¹⁰⁵. En 1979, y sin oposición, el primer ayuntamiento democrático de la ciudad, social-comunista para más señas, [eliminó del callejero 34 nombres de calles](#) que incluían homenajes a los generales felones, a líderes fascistas, a la División Azul, y un puñado de los símbolos más conspicuos de la dictadura. Esos cambios habían sido decididos, a su vez, [entre 1939 y 1942](#), en detrimento de otras interesantes denominaciones. Por falta de políticas públicas de memoria, desidia, olvido y costumbre, hasta 2003, [el callejero continuó homenajear a los militares sublevados locales](#). Desde el silencio y el olvido al que el inexorable paso del tiempo condena incluso a los recuerdos traumáticos, en el Albacete de 2022 existen un puñado de calles, y hasta [un barrio](#), rotuladas en honor de quienes fueron asesinados o ejecutados en cumplimiento de sentencia por su [desafección al régimen republicano](#), por participar en la rebelión o por ser considerados incompatibles con las utopías revolucionarias que comenzaron a abrirse paso en la retaguardia manchega a partir del 18 de julio de 1936. Adicionalmente, cuatro alcaldes de la dictadura reciben cotidianamente el homenaje colectivo de la ciudad con dos calles con sus nombres ([José María De Miguel](#) y [Martínez de la Ossa](#)), el estadio municipal ([Carlos Belmonte](#)) y un barrio ([Pedro Lamata](#)). Todos los cambios están analizados en el MMDA, con identificación de los homenajeados en cada momento, para plantearnos el siempre complejo debate de quien merece permanecer o ser expulsado de los recovecos públicos de la memoria y por qué.

La recuperación e identificación de otros lugares de memoria en toda la provincia pueden servir como invitación a reflexionar sobre la violencia desde experiencias próximas al alumnado. Ahí se incluyen la localización de las [fosas comunes](#) de represaliados del franquismo, de las cuales solo tres, en [Alcaraz](#), [Almansa](#) y [Villarrobledo](#) han sido exhumadas, dignificadas y monumentalizadas. Pueblo a pueblo, ofrecemos el [censo provisional de los represaliados](#) por la dictadura a partir de los datos que ofrece nuestro otro portal [Víctimas de la dictadura en Castilla – La Mancha](#), que recoge nominalmente ya para Albacete 1.076 ejecutados, 409 muertos en prisión y 7.738 presos. Las más de mil trescientas [mujeres represaliadas en la provincia](#) han merecido en el portal una atención singularizada. Olvidadas hasta hace poco por la historiografía, y relegadas a un papel secundario también en los estudios sobre la represión,

¹⁰⁵ Anna WÓJCIK y Uladzislau BELAVUSAU: “Posponer los cambios de nombre de las calles tras la transición a la democracia: lecciones legales de Polonia” en Jordi GUIXÉ (ed.): *Diez años de leyes...* p. 27.

destacamos aquí el doble castigo que padecieron por su condición política y por transgredir su rol y condición de mujeres. La experiencia de la violencia republicana y las [sacas de presos del verano del 36](#) también ocupan su lugar en el proyecto. Con otros 920 muertos, estos dos procesos intensos de violencia que se añaden a la guerra nos acercan a la intensidad del trauma colectivo, pero no a la equiparación de violencias.

El portal recupera también los espacios ocupados por las terribles prisiones de posguerra, hoy convertidas en agradables lugares turísticos como el [convento de las agustinas de Almansa](#), el castillo de [Chinchilla](#), el de [Yeste](#), o en modernos edificios públicos como la [comisaría del CNP de Albacete](#). Rescatamos también del olvido obras públicas levantadas por presos políticos en la provincia que redimieron penas a través del trabajo en la [presa del Cenajo](#), el [puente de Villatoya](#), o como improvisados mineros en una [explotación azufrera de Hellín](#).

Una democracia sólida tiene el deber de recordar las víctimas de la violencia política, y las transgresiones contra su libertad y los derechos humanos. En ambos casos, pero especialmente en el segundo, se trata de un valor colectivo y transmisible, con menos riesgos de esclerosis frente a las resignificaciones generacionales del pasado. Resulta por ello relevante que la ciudadanía conciba como un patrimonio común, y conquistado, la democracia y la libertad. Nuestro grupo de investigación ha trabajado para incorporar a zonas rurales como Albacete al relato de la democratización desde abajo. Pero el objetivo no era tanto reforzar la idea de que la inviabilidad de la dictadura y la democratización del país fueron posibles con el concurso activo de la sociedad, sino que esas transformaciones anidaron también en provincias rurales, azotadas por la emigración y el subdesarrollo, sin universidades y con escasa relevancia del movimiento obrero organizado. Sobre la contribución de territorios como éste a la transformación democrática ofrecemos todo un apartado bajo la denominación de “[la fábrica social de la democracia](#)” en la que se ponen en valor la contribución del [asociacionismo vecinal](#) y [educativo](#), de la [juventud](#) y de los trabajadores, pero especialmente de las [trabajadoras](#). No en vano fueron ellas las que encabezaron la [primera huelga](#) que se conoce en Albacete durante la dictadura. Representan un buen número de acciones protagonizadas por paisanos nuestros que demuestran que la pasividad política y la complacencia con la dictadura no fue la actitud elegida por todos los albacetenses. Aquí la libertad también se peleó. Y se hizo, por ejemplo, con la contribución de una parte de la [Iglesia diocesana](#), de nueva creación, pero fracturada por el concilio.

La oposición política a la dictadura quedó reducida al PCE. La calle Tejares de la capital, hoy tremendamente popular como espacio de ocio, acogió [la primera refundación del partido](#) tras la guerra. Pero la supervivencia política de ese partido estuvo vinculada al medio rural y a la pequeña localidad de [Villamalea](#) y su [cooperativa](#) agraria, bajo cuya protección logró articular una estructura política con actividad legal e ilegal de la que, a principios de los años setenta brotarían los [liderazgos de la transición](#), [CCOO](#) y [todo el partido en la provincia](#). El portal recupera a todos estos [protagonistas](#), la importancia de Villamalea como único y peculiar reducto del antifranquismo en la provincia, y el precio que tuvieron que pagar sus militantes por su compromiso, en forma de [violencia](#), [torturas](#), e incluso [atentados](#) terroristas de ultraderecha.

El [MMDA](#), y para concluir, puede servir de apoyo para problematizar sobre la gestión de la memoria pública y las memorias ocultadas, reflexionar sobre la violencia desde experiencias de proximidad, siempre útiles para contextualizar históricamente, y para generar nuevas narrativas educativas críticas con nuestro pasado reciente, inspirar proyectos innovadores y actividades que favorezcan la sensibilización del alumnado y, naturalmente, como material para el profesorado.

La memoria histórica en la formación de los jóvenes en la defensa de los Derechos Humanos y contra los discursos de odio a través de la enseñanza del holocausto

**Miguel Ángel Ballesteros Moscosio (Universidad de Sevilla),
Daniel Mir Arenas (IES Gonzalo Nazareno)**

Abstract

Es imposible comprender la historia moderna sin conocer la historia de la Segunda Guerra Mundial, ni los horrores que esta llevó aparejados, ni las ideologías totalitarias que la motivaron, una de cuyas expresiones fue la construcción de uno de los mayores campos de concentración instaurados en la Alemania nazi: Buchenwald.

Conocer ayuda a entender, y entender ayuda a evitar que cosas así vuelvan a suceder. Es por esto por lo que viajar a los espacios que constituyen la topografía del horror en Europa sea la mejor estrategia de aprendizaje que podamos tener para transmitir conocimiento y valores de humanidad, tolerancia y respeto como mejor legado que podemos dejar a nuestros jóvenes en la construcción de una sociedad más justa. Por eso, y atendiendo a estas necesidades para con nuestra historia futura, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y el IES Gonzalo Nazareno de Dos Hermanas (Sevilla) han puesto en marcha un pionero programa educativo, donde las nuevas generaciones encuentren una oportunidad para construir un mundo mejor que el que vivieron nuestros antepasados en la primera mitad del siglo XX en una estancia-taller de una semana en el campo de Buchenwald (Alemania). Y así, a través de la visita y el conocimiento directo del escenario mismo donde se desarrolló la historia más reciente de Europa seremos capaces de ver, sin filtros (libros de texto, documentales, novelas, etc.) el verdadero alcance de lo que el hombre fue capaz de hacerse a sí mismo, adoptando con perspectiva histórica y humana el análisis de problemas actuales (antisemitismo, intolerancia, totalitarismos, etc.). De esta manera, se da un paso más en la ruptura con la máxima escrita en la entrada del bloque número 4 del campo de Auschwitz: “aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla”, ya que muchos de nuestros jóvenes desconocen la verdadera magnitud del Holocausto, y de lo acontecido a compatriotas españoles que padecieron el rigor e inhumanidad del sistema concentracionario nazi tras huir del sinsentido de una guerra civil fratricida motivada tras el golpe militar franquista en 1936.

Key words: Buchenwald, Derechos Humanos, educación entre pares, Holocausto. Justificación

La visita a Buchenwald es una oportunidad para conocer el funcionamiento criminal de un campo de concentración, muy alejado de los programas turísticos al uso, pues la estancia y desarrollo de actividades se realizaron en todo momento en las mismas instalaciones concentracionarias persiguiendo un objetivo formativo claro que pretende generar una conciencia crítica entre los participantes ante los totalitarismos y en pro de una visión ética ligada a los Derechos Humanos.

Durante la estancia en Buchenwald, el estudiante ha sido el verdadero protagonista de esta experiencia ya que el estudio del campo, desde su construcción hasta su liberación y posterior desmantelamiento parcial se abordó a través de labores de detección de objetos aún presentes en el terreno, identificación, restauración y catalogación para ser exhibido en una exposición permanente dentro del campo mismo. Entre otros, en dos antiguos edificios de las SS usados en la RDA como edificios administrativos y albergue juvenil, además de la visita al campo en sí mismo.

Conocemos la historia y sabemos que el odio, la intolerancia, la xenofobia, el antisemitismo, el racismo y los totalitarismos han producido y producen estragos en todas las sociedades.

El objetivo a largo plazo que pretendemos alcanzar con esta actividad innovadora es generar un espacio para los jóvenes, en el cual puedan reflexionar y discutir acerca de los valores que necesitamos para vivir en una sociedad inclusiva, que respete el derecho a la diversidad y destierre los discursos de odio, en aras de conseguir una sociedad basada en los principios democráticos y propios de la ética inspiradora de los Derechos Humanos.

Objetivos

- Conocer el contexto y el hecho histórico del Holocausto a partir de actividades desarrolladas en distintos memoriales (Buchenwald, Laura, central de la Gestapo en Weimar, etc.)
- Propiciar el empoderamiento juvenil en los valores democráticos y su participación activa a través de la enseñanza de la Shoá y del conocimiento acerca de los españoles objeto de represión.
- Reflexionar acerca de la importancia de poseer y mantener una sociedad libre y democrática.
- Desarrollar conciencia crítica desde la ética de los Derechos Humanos.

Durante la estancia

A partir de un análisis pormenorizado de los estudiantes candidatos al programa que nos permitiera ser conocedores de las ideas previas de donde partir, se asumió la necesidad de celebrar cinco sesiones preparatorias que dispusieran al alumnado en la terminología, conceptos y realidades afines al Holocausto. Desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación, y coordinadas por el profesor Ballesteros, estas sesiones abordaron la exposición *¿Cómo fue humanamente posible?* elaborada por Yad Vashem España, y presentada a los estudiantes por la profesora Cecilia Levit del colegio Ibn Gabirol de Madrid; el concepto del mal desde una perspectiva filosófica que desarrolló el profesor del colegio Joyfe de Madrid, Jesús Chaparro; el

visionado y posterior coloquio de la película Lajos Koltai; *Sin destino*; lectura y análisis de Jorge Semprún; *Viviré con su nombre, morirá con el mío*, como las sesiones destacadas.

A pesar de las dificultades logísticas de conectar Sevilla-Berlín-Weimar, aún pensamos que podía ser un completo comienzo en la formación de los estudiantes su paso previo por la Berlín histórica y memorialista. Esta primera toma de contacto fue, a la postre, fundamental para la contextualización sociopolítica y militar de la república de Turingia, región donde emergió con mayor virulencia los adeptos al nazismo previo a la II Guerra Mundial y donde se localiza el campo de concentración de Buchenwald.

Sesión 1ª. Para comprender Buchenwald hay que conocer Weimar, y esta no se comprende sin aquella. Por eso, la primera jornada se desarrolla en torno al conocimiento de la ciudad misma que la vincula de forma estrecha con la realidad concentracionaria. Uno de los ejes principales que justifica la visita a la ciudad fue el apoyo ideológico que recibió el nazismo y lo impulsó a ser la fuerza más votada en el 33 a pesar de ser históricamente núcleo intelectual y cultural europeo (Schiller, Goethe o la propia Bauhaus son claros ejemplos de ello) o paradójicamente, el lugar del nacimiento de la democracia constitucional alemana.

Sesión 2ª. Buchenwald fue un campo creado inicialmente para prisioneros varones en 1937, quienes mayoritariamente tenían causas políticas. Con el tiempo, y como otros muchos campos, se transformaban para dar respuesta a las exigencias del Reich. Así, Buchenwald y sus, al menos 136 campos satélites se convirtieron en estratégicas fábricas de armamento, canteras y otros proyectos, y por los que pasaron unos 250 mil prisioneros. De la mano de una de las voces más autorizadas en materia concentracionaria como es la de Pamela Castillo, directora pedagógica del Buchenwald Memorial, se recorrieron las estancias y espacios principales: puerta de entrada, prisiones, barracones, zoo, oficinas de la Gestapo, crematorio, enfermería, ... No sin antes recorrer el completo museo ubicado en el interior del campo donde se da habida cuenta de lo que fue el día a día de los prisioneros y la gestión de la propia Gestapo. Documentación fotográfica, filmica, sonora, enseres, uniformes o el ingente material de archivo son algunos de los atractivos de este espacio.

Sesión 3ª. Al igual que las generaciones presentes, las venideras tienen una deuda con el pasado y un compromiso con su futuro. Asimismo, cuantos trabajan en la gestión del memorial lo asumen como un ejercicio de responsabilidad con la historia. Por eso, una de las sesiones más reveladoras para los estudiantes es la participación en los múltiples talleres que les proponen.

Uno de ellos pretende generar un sentimiento de empatía frente a las mujeres liberadas tras meses o años de cautiverio y tortura a partir del análisis de numerosos documentos fotográficos realizados por los aliados durante la liberación.

Por otro lado, comprenden que entre la vida y la muerte juegan un papel decisivo los enseres cotidianos que en unos casos permiten el trueque por otros de los que no disponen, o en otros casos suponen el sustento personal, como la escudilla o una simple cuerda. Se establece así un contacto directo con la historia pues se les da la oportunidad a los estudiantes de tener entre sus manos estos elementos; palparlos, olerlos, sentir el peso simbólico aparejado. Solo así surgen de forma espontánea incógnitas jamás formuladas por ellos.

La música y la pintura juegan un papel fundamental en estos talleres porque es esto, lo que al fin y al cabo aferró a muchos presos a su condición humana. En el afán nacionalsocialista por desposeer al preso de su humanidad, el arte nunca se doblegó a restricción alguna, aunque fuera envuelta de oscuridad y dolor. A partir de múltiples dibujos realizados por los presos de forma clandestina, en una primera fase se aborda su análisis y reflexión para ahondar en el qué, para

entender el porqué. Asimismo, aquellos alumnos con cierta formación musical analizan otras piezas compuestas durante el período de reclusión. Todo esto es una muestra más que hace comprender al estudiante que quienes se encontraban dentro de la alambrada eran ciudadanos que habían sido descontextualizados por la sinrazón humana.

La URRSS se hizo cargo de mantener el campo de concentración como prisión, pero esta vez para dar cabida a los oficiales nazis capturados, entre otros motivos. Desmantelaron gran parte dejando como testigo mudo del tiempo infinidad de objetos del día a día dentro del campo: tazas, platos, cubiertos, munición, armas, objetos de decoración, etc. Sobre este depósito se aborda con el alumno labores de arqueología, su posterior restauración, catalogación y exposición en el Buchenwadi Memorial. De este modo todos los que participan en este taller se identifican con las circunstancias personales de los presos a partir de un pedazo de la historia del campo.

Sesión 4ª. Buchenwald no se entiende sin esa red de campos satélites que conformaban toda una industria de armamento, canteras y talleres de muy diversa índole. Por ello, se hace necesario el conocimiento de uno de estos campos, donde el tipo de preso, las condiciones de vida y su ubicación se presentaban muy diferentes. Es el caso del campo satélite Laura. Construido en 1943 a 90 km de Buchenwald, fue levantado por los propios presos con el objeto de hacer galerías subterráneas que dieran cobijo a la fabricación secreta de los reactores de proyectiles alemanes para el frente. Llegó a albergar hasta 1000 prisioneros al mismo tiempo.

Sesión 5ª. Aunque los liberadores del campo fueron los norteamericanos, la URRSS fue la que mantuvo abierto el campo hasta 1950. Tiempo suficiente para dejar constancia de la hegemonía político-militar conferida por el aniquilamiento del nazismo. El comunismo se impone a cualquier ordenamiento social y político palpable a través de las innumerables referencias escultóricas donde una vez más la historia queda contada y reflejada por los vencedores. La megalomanía de los monumentos que recuerda el triunfo del comunismo sobre el nazismo llega a abrumar al visitante, por lo que se hace necesario recordar que no es posible entender la historia desde nuestro tiempo, sino a través de un ejercicio de trasposición que favorezca una visión más adecuada del porqué de esa opulencia ideológica.

Algo más que un viaje de memoria: mentores educativos y educación entre pares

Se ha desarrollado un proceso educativo que rompe con los esquemas tradicionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los viajes de memoria. Además de la figura del experto que aporta contenido y diseña actividades, constituido por personal del memorial que se visita, encontramos la de los docentes acompañantes que actuaron como guías o facilitadores del aprendizaje. A ellos se sumó la figura del mentor educativo. A cada estudiante de secundaria o bachillerato se le asignó un estudiante universitario, que actuó como mentor del anterior, con formación previa en el tópico sobre el que pivota toda la experiencia: la Shoá.

Así concebido, el mentor se configura como una relación entre una persona con mayor experiencia y conocimiento, que ayuda desde la práctica pedagógica a mejorar el desarrollo y competencias de sus mentorizados, asumiendo la diversidad de intereses de aprendizaje del alumnado. Para ello fue necesario crear un ambiente de confianza para que el estudiante se convirtiese en protagonista de su propio desarrollo, no solo intelectual, sino personal y emocional, caminando hacia su propia autonomía y tomando la iniciativa de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, desarrollaron procesos de aprendizaje para adquirir competencias más eficaces, posibilitando la transferencia a diferentes ámbitos del desarrollo

personal y social. Así, se potencia competencias tales como la autoestima, el compromiso, la colaboración, promoviendo la participación y las relaciones interpersonales.

En un segundo momento, también se desarrolló un proceso de formación entre pares en el que las personas educaron e informaron a otras que pertenecen al mismo grupo social. Esta función la asumieron los estudiantes participantes en la experiencia, al tiempo que ampliaron su impacto al comunicar su experiencia a sus compañeros en el centro educativo de origen. Partimos de la idea que los pares son fuentes de información más confiable y creíble para la gente joven, al compartir experiencias similares y hablar un “mismo lenguaje”, se amplía así su potencial de transferencia. Esta dinámica aporta un marco más distendido para que los jóvenes puedan reflexionar acerca de las conexiones entre el pasado y el presente, al tiempo que les ayuda a mejorar su competencia comunicativa, facilita la autoconfianza y brinda oportunidades de liderazgo educativo.

El proyecto “Ruta al Exilio”: memoria, naturaleza y convivencia

Anna Pastor Roldán, David González Vázquez

Resumen

El objetivo de esta comunicación es dar a conocer el proyecto Ruta al Exilio. A lo largo del artículo se introduce el marco teórico en el que se inscribe como proyecto de puesta en valor del patrimonio memorial vinculado al exilio y se exponen los propósitos educativos sobre los que se ha fundamentado su guion pedagógico. Finalmente, se recorre de forma sucinta las actividades programadas durante la ruta de carácter histórico y/o memorial, dejando deliberadamente a un lado, por la naturaleza de este congreso, aquellas centradas en otras áreas de conocimiento.

Palabras clave: lugares de memoria, rutas de memoria, exilio, pasado traumático, identidad

Introducción

El proyecto Ruta al Exilio (REX) consiste en la realización de un itinerario de dos semanas por la zona transfronteriza del Pirineo catalán en su parte más oriental, en el que 40 jóvenes venidos de todo el territorio español conocen los lugares de memoria más emblemáticos del exilio republicano español de 1939 y desarrollan un amplio programa de actividades educativas de tipo multidisciplinar. El contacto constante con la naturaleza y el desarrollo de la convivencia entre el conjunto de participantes y de acompañantes son otros rasgos distintivos importantes de REX.

Un proyecto que nace en el año 2021, fruto de la firma de un acuerdo de colaboración entre el Instituto de la Juventud (INJUVE), dependiente del Ministerio de Asuntos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España, y el Observatorio Europeo de Memorias (EUROM, por sus siglas en inglés) de la Fundación Solidaridad UB, que ejercieron de impulsores de la iniciativa. Las asociaciones Be Wild Be Proud y Memoria Soterrada dieron soporte organizativo sobre el terreno, en una primera edición, que contó con un total de 30 participantes y que, debido a la afectación de la COVID-19 tuvo que ver modificado su programa y recorrido. En la segunda edición, realizada en 2022, el proyecto contó también con el apoyo de la Fundación Carasso.

1. Génesis y estructura del proyecto

Pese al necesario apoyo institucional y al acompañamiento de las entidades impulsoras del proyecto, la iniciativa para la implementación de Ruta al Exilio surge de un grupo de inquietos jóvenes madrileños. Éstos tuvieron la capacidad y el empuje para percibir la potencialidad de aunar uno de los campos con los que se han relacionado de manera regular en sus etapas de adolescencia y juventud, como son los campamentos, con un ámbito de estudio interpretado en España aún hoy día como deficiente, la memoria democrática¹⁰⁶. De esta manera nace el núcleo gestor e impulsor de REX, a través del cual se empezará a movilizar la estrategia para poder llevar a cabo el proyecto. Desde Barcelona, el EUROM se hace cargo de la organización del proyecto a nivel de contenidos memoriales, así como del establecimiento de una extensa red de colaboradores locales que facilitan la realización del itinerario a nivel logístico y pedagógico. Un enorme capital humano el representado por esta red, de la que forman parte ayuntamientos, equipamientos patrimoniales y museísticos, y asociaciones y entidades, sin el cual no se concibe la propia idiosincrasia de Ruta al Exilio. Por su parte, el INJUVE moviliza la práctica totalidad de los recursos necesarios para la implementación del proyecto, convocando las becas que hacen posible la participación de los 40 jóvenes que integrarán la expedición, y gestionando la estructura del proyecto a nivel técnico y jurídico. La asociación Be Wild Be Proud, en su caso, es responsable de toda la gestión logística de la expedición, tanto por la preparación de itinerarios y el mantenimiento de la estructura de apoyo técnico durante la ruta, como por buena parte de la organización de tipo laboral referente al equipo de acompañantes del grupo.

Las personas participantes en REX son seleccionadas a través de una convocatoria pública, en la que deben presentar una carta de motivación y una propuesta de proyecto creativo a implementar con posterioridad a su participación en la ruta. Los criterios de paridad de género y de

¹⁰⁶ DÍEZ GUTIÉRREZ: *La Asignatura Pendiente. La Memoria Histórica y Democrática en Los Libros de Texto Escolares*. Madrid: Plaza y Valdés, 2020.



Fotografía 1. Ruta al Exilio de camino al collado de Malrem

representación territorial entre Comunidades Autónomas son también tenidos en cuenta en el proceso de selección. El impacto de las convocatorias ha sido muy elevado, con un total de 378 candidaturas entre las ediciones de 2021 y 2022, en las que se seleccionaban 30 y 40 participantes, respectivamente.

Los mencionados proyectos creativos son, de hecho, uno de los principales rasgos distintivos de REX en relación a su vocación educativa, puesto que representan la capitalización de las experiencias y conocimientos adquiridos y desarrollados a lo largo de la participación en REX. Cada participante debe desarrollar durante la ruta la idea con la que se ha presentado, apoyándose en la tutorización de las personas integrantes del equipo acompañante. En la primera edición, los resultados de los proyectos creativos fueron presentados en forma de exposición, en la que, a través de una gran diversidad de soportes (narrativo, audiovisual, gráfico, abstracto, etc.), se mostraron al público general los diferentes ejemplos surgidos de la sinergia entre los aprendizajes adquiridos en REX y la diferentes voluntades y capacidades de las personas participantes.

2. Educación Patrimonial y memoria histórica

Proyectos como Ruta al Exilio se inmiscuyen en un contexto educativo emergente, como el representado por la memoria histórica en relación al patrimonio y la educación no formal. La zona en la que se desarrolla la ruta ha sufrido en las últimas dos décadas un proceso de puesta en valor de sus espacios de memoria que la ha convertido en un territorio referencial para la práctica turística y educativa alrededor de dichos espacios. Así, La Jonquera, Portbou, Argelers, Elna,

Rivesaltes, La Vajol, y otros tantos municipios de la zona son polos de atracción para el desarrollo de diferentes actividades vinculadas al mundo de la cultura y de la memoria¹⁰⁷.

Con el marco contextual que representa en Cataluña el inicio de un proceso de implementación de políticas públicas de memoria vinculadas al patrimonio¹⁰⁸, en el que se estructura a nivel legal (Ordre IRP/91/2019) una red de espacios de memoria democrática, emergen diversas iniciativas de valorización de dichos lugares, una buena mayoría de las cuales está vinculada al mundo educativo. El Museo Memorial del Exilio¹⁰⁹ (en adelante MUME), ubicado en La Jonquera, ejerce como catalizador de buena parte de estas iniciativas desarrolladas en su territorio de influencia¹¹⁰. De entre las actividades más destacables, tanto por recorrido como por su alcance territorial, sobresalen las rutas del exilio promovidas desde el servicio educativo del MUME¹¹¹. Se trata de un ejemplo paradigmático de modelo de puesta en valor de los diferentes lugares de memoria del exilio republicano donde, a través de la conjunción de dichos lugares en el contexto de una narrativa común vinculada a la ruta, se potencia la capacidad didáctica de los propios lugares¹¹². Centenares de centros educativos catalanes han realizado alguna de las rutas del MUME desde los inicios del museo en 2008, y decenas de ellos son usuarios habituales cada curso escolar¹¹³.

Una parte sustancial del potencial didáctico de los lugares de memoria reside en su capacidad para generar un efecto socioemocional en los visitantes. Así se reconoce tanto en los análisis

¹⁰⁷ D. GONZÁLEZ VÁZQUEZ: “El turismo de memoria y las implicaciones de la frontera: una aproximación teórica desde los Pirineos” en R. ARNABAT. i M. DUCH (Eds.): *Polítiques memorials, fronteres i turisme de memòria*, Perpinyà – Tarragona, PUP/URV publicacions, 2017, pp. 97-114. D. GONZÁLEZ VÁZQUEZ: “Turisme i espais de memòria a la Catalunya transfronterera” en *Revista d’etnologia de Catalunya*, 44 (2019), pp. 170–177.

¹⁰⁸ J. GUIXÉ: “El Memorial Democrático y los lugares de la memoria: la recuperación del patrimonio memorial en Cataluña” en *Entelequia*, 7 (2008), pp. 217-228. J. GUIXÉ “Espacios, memoria y territorio, un memorial en red en Cataluña” en R. VINYES (Dir.) *El Estado y la memoria: Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona, RBA Libros, 2009, pp.569-608. D. GONZÁLEZ VÁZQUEZ: “La patrimonialización de la memoria histórica: entre el deber social y la estrategia turística. Apuntes sobre el caso catalán.” en *PASOS – Revista de Patrimonio y Turismo Cultural*, 14 (2016), pp.1267-1280.

¹⁰⁹ J. FONT: “A cavall de la història i la memòria: el Museu Memorial de l’Exili de la Jonquera-MUME” en *Mnemosine: revista catalana de museologia*, 5 (2009), pp. 105-113.

¹¹⁰ J. FONT: “Els Camins de l’Exili Republicà en la història del Segle XX i la preservació de la seva Memòria: l’exemple del Museu Memorial de l’Exili (MUME)” en P. PAGÈS (dir.): *L’Exili Republicà als Països Catalans: Una Diàspora Històrica* Barcelona, Editorial Base, 2014, pp. 73-108. J. FONT: “En la periferia transfronteriza tras las huellas del exilio. El proyecto del Museu Memorial de l’Exili (MUME) diez años después. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 69 (2017) pp. 126-142. J. FONT: “El Museu Memorial de l’Exili de La Jonquera (MUME): historia crítica, trabajo de memoria y compromiso con el presente” en *Sansueña: revista de estudios sobre el exilio republicano de 1939*, 1 (2019) pp. 217-221. J. FONT, et al.: “La memoria del exilio republicano a través de sus espacios: patrimonio, turismo y museos en el territorio catalán transfronterizo” en I. ARRIETA (ed.): *Lugares de memoria traumática. Representaciones museográficas de conflictos políticos y armados*, Bilbao: UPV/EHU Servicio Editorial, 2016, pp. 71-98. D. GONZÁLEZ y J. FONT: “La museización del patrimonio memorial transfronterizo: el caso del exilio republicano y sus espacios” en *Revista MIDAS-Museum e Estudos Interdisciplinares*, 6 (2016), <http://journals.openedition.org/midas/1030>.

¹¹¹ D. GONZÁLEZ VÁZQUEZ: “Les rutes de l’exili del MUME: Una dècada connectant espais de memòria a la Catalunya transfronterera” en *EBRE 38. Revista Internacional de la Guerra Civil Guerra Civil 1936-1939*, 8 (2018), pp. 279–308.

¹¹² D. GONZÁLEZ-VÁZQUEZ y M. FELIU-TORRUELLA: “Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)” en *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 16 (2022).

¹¹³ D. GONZÁLEZ-VÁZQUEZ, et al.: “The Teaching of Historical Memory as a Tool for Achieving SDG 16 and Teachers’ Views on the Exile Memorial Museum (MUME)” en *Routes. Sustainability*, 13 (2021), <https://doi.org/10.3390/su132413637>.

realizados al respecto del patrimonio, en general¹¹⁴, como en aquellos centrados en el patrimonio memorial a nivel más específico¹¹⁵ Una perspectiva que cobra especial relevancia en el caso de REX, puesto que, sumado al propio poder evocador que emana de los lugares de memoria y a la potenciación que supone la inclusión de los mismos en una narrativa conjunta, entra en juego la convivencia en grupo y, por tanto, un desarrollo socioemocional que va más allá de la propia acción didáctica en los lugares de memoria.

3. El programa pedagógico: ejecución y valoración

El guion pedagógico sobre el que se ha cimentado la segunda edición del proyecto Ruta al Exilio ha tenido tres ejes fundamentales, a saber:

- a. Conocer el exilio español como un proceso de diáspora complejo enmarcado en una guerra que, pese a dirimir-se en suelo español, tiene un alcance internacional.
- b. Reflexionar sobre los lugares de memoria que cruzamos durante la ruta, esto es, analizar quién los erige, a qué sujeto histórico (conocido o anónimo) podemos vincularlo, qué lectura política se hace del espacio de memoria y cómo el monumento se relaciona con el paisaje.
- c. Pensar la exiliada y al exiliado español en relación con su comunidad emocional en el país de recepción. Debatir cómo el abandono de España y el fracaso del proyecto político iniciado en ella afecta a su identidad como sujeto, poniéndolo en relación con los éxodos del siglo XX y las migraciones (económicas, políticas, medioambientales) del presente.

Dado a que la diferencia de edad de las ruterías (16 y 17 años) podía suponer que éstos hubiesen tratado o no la Segunda República la Guerra Civil en las aulas, el primer día se decidió dotarles de un marco histórico y unos conceptos clave que les permitieran partir de una base común¹¹⁶.

Como elemento fundamental de esta base, destacamos un recurso pedagógico que utilizamos durante las dos semanas de la ruta: la metáfora de las tres linternas.

¹¹⁴J. ESTEPA-GIMÉNEZ (ed.): *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: UHU Publicaciones, 2013. O. FONTAL: “Patrimonio y educación: una relación por consolidar” en *Aula de innovación educativa*, 208 (2012), pp. 10-13. O. FONTAL: *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón, Trea, 2013. J.M. CUENCA: “El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial” *Tejuelo Didáctica de la lengua y la literatura*, 19 (2014), pp. 76-96. J.M. CUENCA: “Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio” en *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 1 (2016), pp. 23-41. M. GONZÁLEZ-SANZ y M. FELIU-TORRUELLA: Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad” en *Clio – History and History teaching*, 41, (2015), <http://clio.rediris.es/n41/articulos/gonzalezFeliu2015.pdf>. J. SANTACANA: “El patrimonio, la educación y el factor emocional” en G. SOLÉ (coord.): *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma educação patrimonial* (2015), CIED Universidade do Minho. pp 17-34. L.LUCAS y J. ESTEPA: “El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa” en *Investigación en la Escuela*, 89 (2016), pp. 35-46. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>. L.LUCAS y J. ESTEPA: “Educación patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos”. en *CLIO. History and History teaching*, 43 (2017), pp.194-207.

¹¹⁵A. SAENZ DEL CASTILLO: “La arqueología del conflicto en el País Vasco y su potencial didáctico” en *Revista Otarq*, 2 (2017), pp. 129-145. J. ESTEPA-GIMÉNEZ y E. DELGADO-ALGARRA: “Construyendo un compromiso democrático: Memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana”. en I. SÁEZ-ROSENKRAZ y J. PRATS CUEVAS. (Eds.) *Memoria Histórica y Enseñanza de la Historia*, Gijón, Trea, 2019, pp.45-64. M. FELIU-TORRUELLA, y F. HERNÁNDEZ-CARDONA: “The Spanish Civil War in the Classrooms: Working for Citizenship Education” en E. DELGADO-ALGARRA y J. CUENCA-LÓPEZ: *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, IGI Global. 2020, pp. 430-449. N. VICENT, et al.: “Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science” en *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 14 (2020), pp. 55-91, <https://doi:10.6018/pantarei.445721>.

¹¹⁶ Autores de referencia utilizados en la elaboración del contenido del guion han sido Gutmaro Gómez Bravo, Julián Casanova, Alfredo González-Ruibal, o Carolina Rodríguez López, entre otros.

- La linterna del **archivo**, metáfora con la cual nos referimos a la importancia de conocer el pasado a través de documentos y testimonios orales, esto es, de fuentes primarias. De aquí que remarcásemos a las ruterías el valor simbólico de comenzar la ruta en un archivo, el del Pabellón de la República de la Universidad de Barcelona.
- La linterna de la **historiografía**. Con esta metáfora procuramos explicar a las ruterías cuánto es necesario usar los conceptos de los que nos dota la historiografía para tratar con rigor un evento tan complejo como el exilio. De este modo, conceptos que pueden parecer sencillos, pero que ayudan enormemente a la comprensión y al estudio como *represión, comunidad, soberanía, identidad, deshumanización...* eran abordados conceptualmente con tal de dotar a las ruterías de herramientas con las que analizar el exilio.
- La linterna de la **comparación**. Con esto quisimos acercar a las ruterías levemente al método de la historia comparada y a la necesidad de entender la guerra civil española en contexto internacional.

Así, en la mayoría de las actividades recordábamos a las ruterías el recurso de las linternas, cuya importancia se iba sucediendo intercaladamente.

A lo largo de Ruta al Exilio realizamos visitas, talleres, seminarios y rutas de montaña. Denominamos *visitas* a la asistencia a museos, centros de interpretación y espacios con valor patrimonial histórico y/o memorial. Con *talleres* nos referimos a una actividad educativa que resultaba en un trabajo individual o conjunto de carácter creativo a través del cual las ruterías aplicaban o volcaban los conocimientos adquiridos, el cual era expuesto ante las compañeras. Con el término genérico *seminario* denominamos espacios de reflexión y debate, así como cápsulas de conocimiento en los cuales tratábamos conceptos y/o eventos históricos concretos.

A continuación, presentaremos brevemente las visitas, talleres y seminarios programadas. Utilizaremos los tres ejes o unidades didácticas que han vertebrado Ruta al Exilio - a saber, **exilio, memoria e identidad migrante-**, a modo de clasificación.

3.1 Primer eje. Conocer el exilio

A lo largo de Ruta al Exilio se procuró explicar el proceso exílico como un evento de dimensiones complejas, en el que debía contemplarse la posibilidad de que las personas que cruzan la frontera española no huyeran exclusivamente de la proximidad del frente - esto es, del acercamiento de las tropas franquistas-, sino de la lógica de exterminio, de castigo retroactivo y de hipervigilancia que hubiese supuesto una muerte segura o un castigo del cual no podían medir las dimensiones.

Quisimos que las ruterías conociesen la actividad de los y las exiliadas en sus países de recepción, pero también el papel de las instituciones políticas en el exilio y el de los centros culturales. Así mismo, nos ocupamos de que conociesen las preocupaciones que abordaban en sus publicaciones. En las actividades que integraron este eje hablamos sobre la participación de los/as exiliados/as en la resistencia francesa y de la aparición y las acciones principales de la guerrilla en España, especialmente aquellas vinculadas al paso transfronterizo. En consecuencia y con el objetivo de contextualizar la diáspora y de entender la complejidad del exilio, en ocasiones se retrocedía hasta eventos clave del período de la II República o se avanzaba hasta la transición.

Entre las actividades programadas enmarcadas en este eje se incluyen las siguientes:

- **Visita al archivo del CRAI Biblioteca del Pabellón de la República.** Entre otros documentos, se mostraron publicaciones producidas por comunidades exiliadas en Francia y cartelería del bando antifascista.
- **Seminario sobre conceptos clave de la guerra civil y la historiografía.** El seminario de nivelación hizo un recorrido por las fechas, hechos y conceptos clave para conocer la segunda república, la guerra civil y el exilio. *Internacionalización, proyecto político, represión y comunidad emocional* fueron algunos de los conceptos clave introducidos por primera vez.
- **Seminario sobre cartografía.** A través de esta clase se mostró a las ruteras el potencial de la cartografía para conocer, analizar y divulgar procesos históricos de gran complejidad.
- **Visita guiada en Figueres.** Fue llevada a cabo por dos guías locales del Ayuntamiento de Figueres. De la visita destacamos el haber trabajado los **bombardeos** de Figueras, los cuales tuvieron lugar entre enero y febrero de 1939. Las ruteras pudieron entrar en un refugio antiaéreo y reflexionamos sobre los ataques aéreos a poblaciones civiles durante la guerra civil. Conceptualmente, tras la visita se introdujo el término historiográfico *guerra total*.
- **Seminario sobre materialidad de la guerra civil y el exilio.** En este seminario reflexionamos sobre la materialidad de la guerra civil como patrimonio arqueológico e histórico, sobre el desinterés endémico que ha habido a nivel institucional sobre estos restos materiales y sobre el uso de detectores en espacios que deberían ser excavados con metodología arqueológica.
- **Visita al espacio cultural Cal Marquès.** Este espacio, ubicado en Camprodón, custodia un importante acervo de bienes localizados en la frontera, entre los que destacamos armamento, material médico y objetos personales de los exiliados. La colección expuesta fue aportada por un particular.
- **Seminario sobre memoria oral.** Clase sobre el uso de la memoria oral como fuente primaria en investigación histórica y metodología elemental de entrevista de testimonios orales.
- **Cena popular con los mayores de Oix.** Tras una clase sobre el exilio y la presencia del maquis en la zona de la Alta Garrotxa, las ruteras compartieron una cena con los mayores del pueblo de Oix, a quienes pudieron entrevistar.
- **Taller de reinterpretación de carteles antifascistas de la guerra civil Española.** El taller consistió en el análisis de 20 carteles antifascistas. A través de ellos se trabajaron los sucesos históricos a los que hacían referencia, pero sobre todo se hizo especial hincapié en el lenguaje, el mensaje y/o el lema, los colores, la fuerza comunicativa y la simbología. Finalmente se animó a las ruteras a escoger un cartel y reinterpretarlo desde el presente.
- **Taller sobre Radio España Independiente – La Pirenaica.** El taller fue precedido de una clase en la que se dio a conocer qué fue Radio España Independiente y el significado que tuvo para muchos/as antifascistas españoles escucharla clandestinamente en España. Se comentaron ejemplos de las cartas que personas de izquierdas residentes en España y/o en el exilio enviaron a la radio, algunas de las cuales se conservan actualmente en el archivo del Partido Comunista Español, en Madrid. Finalmente, las ruteras crearon un guion radiofónico inspirado en La Pirenaica que grabamos y escuchamos durante la ruta.
- **Ruta búnkeres de La Jonquera.** Visitamos tres búnkeres de la organización defensiva de los Pirineos, construida por Franco a partir de 1943.



Fotografía 2. Las ruteras reinterpretan el cartel de Vicente Vila Gimeno (Wila) “El Analfabetismo ciega el espíritu: soldado instrúyete”, Valencia: Milicias de la Cultura. Propaganda y prensa, Gráficas Valencia, Intervenido U.G.T. – C.N.T.

- **Visita a La Maternidad de Elna** Visita guiada al edificio donde se ubicó la Maternidad de Elna. A través de la visita las ruteras conocieron la figura de Elisabeth Eidenbenz y el valor de la existencia de este espacio en paralelo con los campos de internamiento franceses.
- **Campo de concentración de Argelers.** Visitamos el monumento de homenaje a los exiliados internados en el campo de Argelers. Las ruteras pudieron escuchar el testimonio de cuatro miembros de la asociación FFREEE (*Fils et Filles de Républicains Espagnols et Enfants de l'Exode*). Además, a cada rutera se le entregó una fotografía del campo de Argelers cuando custodiaba exiliados españoles. Posteriormente, se les otorgó tiempo libre para que pudieran andar por la playa y comparar el testimonio que habían escuchado, la foto que tenían y la realidad que podían observar.

Cotlliure y su Castillo Real. La visita incluyó los espacios de Cotlliure vinculados al exilio de Antonio Machado así como las instalaciones del Castillo Real que fueron utilizados como prisión para exiliados y militares republicanos españoles en 1939.

3.2 Segundo Eje. Los lugares de memoria

El objetivo de estas actividades era el de reflexionar sobre **los lugares de memoria** que cruzamos durante la ruta, analizando su mensaje político y su relación con el entorno.

- **Visita en La Vajol.** En la Vajol visitamos tres espacios de homenaje, uno dedicado al presidente Lluís Companys y dos dedicados a los exiliados. Entre ellos se encuentra el conjunto escultórico que evoca a la familia Gracia, símbolo del éxodo civil republicano. Además de conocer la historia de la familia, reflexionamos sobre la transición de la fotografía militante a la fotografía de carácter humanitario que predomina en la posguerra y el mensaje que esta pretendía trasladar. Introducimos conceptos como el de *refugiado*, *destierro* y *apátrida* por primera vez.

- **Collado de Lli.** En el collado de Lli se encuentra un monumento dedicado a los presidentes Manuel Azaña, José Antonio Aguirre, Lluís Companys y Juan Negrín. Por este collado cruzaron también Josep Tarradellas, José Giral y Diego Martínez Barrio. Esta ruta, que incluyó la visita al Hostal Trabucaines en el pueblo francés de Les Illes, nos permitió hablar del papel de estos representantes políticos durante la República y en el exilio. Así mismo, animaba el debate sobre el modo como se recuerda a los líderes políticos y a quienes promueven la monumentalización de determinados espacios.
- **La mina Canta (La Vajol).** El almacén secreto para obras de arte establecido en la mina Canta es una parada obligada para conocer la operación de salvaguarda del patrimonio artístico español. Más allá de la construcción en sí, pudimos hablar del proceso de evacuación al extranjero y del acuerdo del Gobierno de la República con la Sociedad de Naciones para garantizar el correcto regreso de las obras a la España Franquista. Tras la visita reflexionamos sobre el valor del arte en la construcción nacional e identitaria del país.
- **Museo Memorial del Exilio (MUME).** En La Jonquera, las ruteras asistieron a una visita guiada por el Museo Memorial del Exilio, el principal equipamiento patrimonial y museístico de la zona.
- **Mémorial du Camp de Rivesaltes.** El memorial del campo de Rivesaltes cuenta con una completísima exposición de objetos, filmaciones, fotografías y obras de arte que permiten acercarnos a la historia del campo. Así mismo, las ruteras pudieron realizar un taller ofrecido por el memorial través del cual conocieron la identidad de 6 personas internadas en el campo entre 1939 y la década de los 2000.
- **Tumba de Antonio Machado (Cotlliure).** La tumba de Antonio Machado devino un espacio de homenaje en el que las ruteras pudieron leer poemas propios y de autores/as diversos. El objetivo de este homenaje fue el de reconocer la importancia de Antonio Machado como símbolo del exilio, pero también el de abrir un espacio a través del cual las ruteras pudieran canalizar las emociones vinculadas al exilio acumuladas a lo largo de los días de ruta.
- **Memorial *Pasajes* en homenaje Walter Benjamin (Portbou).** Tras una visita teatralizada en Portbou, en la que las ruteras conocieron la figura de Walter Benjamin y su exilio, visitamos el memorial *Pasajes*, integrado por tres espacios diferenciados en los que reflexionamos sobre el concepto de *libertad*, *abandono* y *olvido*.
- **Proyección de la película documental *Venceremos*.** Junto con uno de sus directores, Taxio Ardanaz, las ruteras asistieron a la película y participaron de un debate centrado en el valor social de la memoria histórica y nuestra relación como sociedad con los hechos de la guerra civil y su representación.
- **Proyección de la película documental *Canción a una dama en la sombra*.** Una película epistolar que permitió a las ruteras conectar con una narración del exilio íntima través de cartas, poemas y textos filosóficos. Tras la proyección, pudieron conversar con su directora, Carolina Astudillo.

3.3 Tercer Eje. Identidad migrante

A lo largo de la ruta invitamos a las ruteras a pensar a la exiliada y al exiliado español en relación con su comunidad emocional en el país de recepción. Debatimos sobre la multiplicidad de identidades que atraviesan a un mismo sujeto y de cómo impactó la *derrota* en estas identidades múltiples. Tanto el equipo que trabajamos en Ruta al Exilio como los conferenciantes, historiadores, artistas y testimonios que nos visitaron buscaron la relación entre

el exilio español y los éxodos y migraciones del siglo XX, en un ejercicio de comprensión del presente.

- **Primer cruce de frontera por el collado de Malrem.** La primera vez que cruzamos la frontera leímos el testimonio de tres personas exiliadas, las cuales narraban sus primeras impresiones al cruzar la línea que separaba España de Francia. Sugerimos a las ruteras cruzar la frontera teniendo en la mente el testimonio que habíamos leído y reflexionando sobre qué les evocaba el concepto *hogar*. Andamos en silencio para abrir después un espacio en el que compartir nuestros pensamientos.
- **Seminario sobre la solidaridad transnacional en el contexto de guerra civil y del exilio.** En este seminario reflexionamos sobre la solidaridad transnacional vinculada a la conciencia de clase, así como la presencia de servicios de ayuda humanitaria en el territorio y en el exilio. Organismos como el Socorro Rojo Internacional, Asociación de Mujeres Antifascistas y Solidaridad Internacional Antifascista fueron dados a conocer entre las ruteras.
- **Taller acercamiento multisensorial al contexto bélico.** En este taller, acercamos a las ruteras al contexto bélico de la guerra civil a través de la creación de una atmosfera sensorial (con sonidos, olores) y de la presentación de un personaje ficticio que vive el estallido del conflicto y se implica en su desarrollo, el cual era presentado a las ruteras mediante la técnica del *storytelling*.
- **Seminario sobre el concepto de trauma desde un punto de vista psicológico.** Con el objetivo de preparar nuestra visita al campo de concentración de Argelers y el de Rivesaltes, introdujimos a las ruteras a la herida psicológica que un espacio de *terror* como estos campos pudieron producir en los internados. Conceptos como *miedo*, *vulnerabilidad*, *violencia*, *supervivencia* e *impunidad* fueron trabajados desde un enfoque psicológico.
- **Taller sobre cómo investigar el exilio con perspectiva de género.** A través de este taller se abordó la importancia de la perspectiva de género en el estudio del exilio. A través de dos dinámicas, se condujo a las ruteras a conocer a diez mujeres marcadas por el exilio. Entre ellas había miembros de la guerrilla, políticas, mujeres que decidieron regresar clandestinamente y mujeres que murieron en el exilio, una multiplicidad de destinos que pretendía demostrar la imposibilidad de homogeneizar a las mujeres en el estudio del exilio.

Conclusiones

El exilio republicano de 1939 es un capítulo del pasado reciente de España al que se le ha dado un peso menor en las aulas. Paradójicamente, este proceso de diáspora ayuda a comprender muy bien tanto los proyectos políticos desarrollados durante la II República y la guerra civil como los efectos de la represión franquista en el pueblo español. Ruta al Exilio nace con la voluntad de paliar ese olvido y de poner en práctica herramientas pedagógicas basadas en la experiencia colectiva, el debate y la creatividad, en aras de acercar a las nuevas generaciones a la herida del éxodo forzado español con la profundidad que merece. Durante quince días, Ruta al Exilio se traslada a los escenarios principales del exilio en Francia para reflexionar sobre la importancia de la memoria, pero también para percatarse de los estragos que el olvido puede hacer en una sociedad como la española. En esta comunicación se han presentado de modo esquemático las actividades con fundamento histórico desarrolladas a lo largo de la ruta, ubicadas en un contexto geográfico referencial para el trabajo en memoria democrática, y enmarcadas en un trasfondo teórico en el que los lugares de memoria y su proceso de puesta en valor proyectan una gran potencialidad para la acción didáctica.

Espacios de memoria o anti memoria. Insertos en el corazón de San Miguel de Tucumán

Almendo, Silvina Denise¹¹⁷

El terrorismo de Estado de la década del 70 no sólo supuso un disciplinamiento y reordenamiento de las prácticas urbanas, sino que también se sirvió de determinadas prácticas espaciales y configuraciones urbanas para la diseminación y proliferación del terror en la sociedad. Así se explica que tantos Centros Clandestinos de Detención (CCD) operaran en contigüidad inmediata con la ciudad “normal”, insertos en la trama urbana y la cotidianeidad barrial. (Schindel, E, 2011)¹¹⁸.

De esta manera, el paisaje de facto se caracterizaría por ser “una manera de ver”, una manera de componer y armonizar el mundo externo, una unidad visual. (Cosgrove, 1993).

Autores como Nora (1989)¹¹⁹, plantean que las formas simbólicas espaciales, se encuentran dotadas intencionalmente de un sentido político, que son concebidas para poder realizar diversas funciones. Estas dimensiones propias de la memoria publica son dinámicas debido a que, a lo largo del tiempo, algunos elementos conmemorativos se añaden mientras otros desaparecen, a la vez que los mismos monumentos y lugares de memoria que pueden ser reinterpretados y sus significados contestados, y/o transformados.

Finalmente destacar la existencia de los paisajes de la memoria de las minorías, los mismos se caracterizan por ser lugares a los que ciertos autores han denominado “lugares de contra memoria” o de “anti memoria”, debido a que se encuentran vinculados a las memorias de las víctimas constituyendo y conformando parte del paisaje de la ciudad, denominadas en su mayoría como lugares de “Memoria, Verdad y Justicia” por el Archivo Nacional de la Memoria a los centros clandestinos de detención que funcionaron en nuestro país.

Desde esta perspectiva, mediante el siguiente trabajo buscamos, analizar las intenciones que sustentaron el surgimiento como funcionamiento de los CCD, los cambios y alteraciones generadas en el paisaje de San Miguel de Tucumán, identificar los centros clandestinos de detención (CCD) dentro de los márgenes de San Miguel de Tucumán, y la importancia que poseen actualmente como sitios de memoria o Anti-memoria.

Palabras clave: paisaje, centros clandestinos de detención, espacios de memoria, espacios de anti memoria, san miguel de tucumán

¹¹⁷ Correo Electrónico. denisita1124@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Estudios Geográficos “Dr. Guillermo Rohmeder”

¹¹⁸ Schindel E. (2011). Memorias Barriales y derecho a la ciudad: la recuperación de ex centros clandestinos de detención como práctica de resistencia y reconstitución del tejido social. IV Seminario Internacional Políticas.

¹¹⁹ Nora, P. (1989). Between Memory and History. Les Lieux de memories. Representations

El paisaje de San Miguel de Tucumán: relaciones en torno al poder y autoridad

Tras el golpe de Estado cívico-militar del 24 de marzo de 1976, se efectuó, un operativo militar a cargo del Ejército, donde las fuerzas armadas tomaron poder del gobierno en Argentina e instauraron el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, (1976-1983), derrocando al gobierno constitucional de la presidenta María Estela Martínez de Perón, generando y propiciando profundas modificaciones y alteraciones en el paisaje de San Miguel de Tucumán (Paredes Alejandro, 2004).

Para la Real Academia Española (2022), el paisaje se caracteriza por ser parte de un territorio que puede ser observado desde un determinado lugar.

Para Cosgrove (1989)¹²⁰, un paisaje puede servir para reproducir las normas culturales y establecer los valores de grupos dominantes de una sociedad.

(...) la junta militar fijó como propósitos y objetivos básicos del proceso, poder restituir los valores esenciales, enfatizando el sentido de moralidad, reconstituir la imagen de nación, y promover el desarrollo económico de la vida nacional, basado en el equilibrio y participación de los sectores, y asegurar el progreso del pueblo argentino, para poder generar una reorganización social y nacional, en este pueblo frustrado, por la incapacidad que ha demostrado el gobierno nacional (Gobierno Democrático de Isabel M de Perón), generando que las fuerzas armadas asuman la conducción del estado, para que con la responsabilidad y el esfuerzo colectivo, logren alcanzar el bien común y la recuperación nacional y económica de nuestro país (...). (Documentos Básicos y bases políticas de las fuerzas armadas, 1980).¹²¹

Quizás una de las primeras manifestaciones de abuso de poder se inició mediante las prácticas de terrorismo de estado en plena vigencia en la provincia de Tucumán en febrero de 1975, con la instauración del Operativo Independencia. Posteriormente se oficializaron para todo el país a partir del golpe de estado del 21 de marzo del 76.

Para Cosgrove, (1989), el poder (ejercido por la cultura dominante)¹²²¹²³ entendido no solo, en el sentido de gobierno, sino más precisamente a los grupos de clases, cuya dominación sobre los

¹²⁰ Cosgrove, Denis. (1998). " A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas". Paisagem, Tempo e Cultura. Roberto Lobato Corrêa-Zenny. Rosendahl (org). Ed. UERJ. Rio de Janeiro. Pg.: 93-123. Traducción de "Geography is everywhere: Culture and symbolism in human landscapes". Horizons in Human Geography. Londres. 1989. Pp: 118-135. Traducido por Olivia Lima da Silva.

¹²¹ Fuerzas Armadas Argentina. (1980). Documentos Básicos y bases políticas de las fuerzas armadas para el proceso de reorganización nacional, Buenos Aires. Argentina. Congreso de la Nación.

¹²² Por definición cultura dominante es la de un grupo con poder sobre otros. *(...) la cultura en sí, se traduce como la marca de las acciones que el hombre deja en un área... Este paisaje se constituye a partir del modelado de un paisaje cultural por un grupo cultural ... estas marcas del hombre en el paisaje, se traducen como el estudio de las formas de poblamiento, los tipos de habitad, las formas de agrupamiento, dispersos en distritos rurales o aglomerados en villas o ciudades (...). (Sauer,1998)*

¹²³ Sauer; Carl. (1941). "Introducción a la Geografía Histórica". Annals of the Association Geographers. Vol 31. Traducción Marta de Rezanovicz. Revisión Alfredo Bolsi. Universidad Nacional del Noreste Facultad de Humanidades. Serie Traducciones. 3. Resistencia. Chaco.

otros está basada objetivamente en el control de los medios de vida: tierra, capital, materias primas, fuerza de trabajo. El poder es mantenido y reproducido por la capacidad de proyectar y comunicar, por cualquiera de los medios disponibles a través de los otros niveles de divisiones sociales, una imagen de mundo consonante con su propia experiencia y que esa imagen sea aceptada como reflejo verdadero de la realidad de cada uno. Esto es el significado de la ideología.

De esta manera, se institucionalizaría la tortura y la persecución política, debido a que, en 1974, el ERP¹²⁴ ya ocupaba gran parte del piedemonte tucumano, principalmente el oeste de los departamentos Lules, Famaillá y Monteros. Los campamentos eran escondites en la selva tucumana y se movilizaban entre los caseríos dispersos y poblados. Esto indica Pucci (2007) proporciono al gobierno de Isabel Perón y al ejército en el año 1975, el pretexto para invadir militarmente la provincia en febrero de 1975 mediante el llamado Operativo Independencia. En diciembre de ese mismo año asume como comandante de la V brigada de infantería, Antonio Domingo Bussi, como interventor de la provincia.

De esta manera, los centros urbanos y localidades de esta zona, se convirtieron en sede de la presencia militar debido a que las Fuerzas Militares estratégicamente buscaban impedir que la guerrilla estableciera “zona dominada” en la provincia de Tucumán, ante esta situación, el general Antonio D. Bussi desplego un conjunto de estrategias de dominación y control territorial; en ese sentido se planifico e invirtió en la creación de obras, paseos, embellecimiento de la ciudad, y la creación de pueblos en las zonas que se consideraban amenazadas por el conflicto con la guerrilla, tomando bajo control la zona urbana de la ciudad. (Rivas, López, et al, 2014)¹²⁵

La creación e implementación de estas políticas, no deben leerse o verse como un embellecimiento de la ciudad, sino como una forma de dominación del paisaje, estableciendo e imponiendo sus ideas como estrategias de control hacia la sociedad, buscando básicamente poder invisibilizar y/o ocultar la refuncionalización de diversas edificaciones situadas en zonas céntricas que se convertirían en Centros Clandestinos de Detención, cuyo objetivo básico sería el de secuestrar y mantener en contra de su voluntad a toda persona que pudiese manifestar un pensamiento diferente al implementado por el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, de esta manera, se explica como tantos centros clandestinos de detención funcionasen con normalidad, insertos en la trama urbana.

En opinión de Van Poe pelen (2005)¹²⁶, la idea que sustentó tales formas urbanas, fue la de «ciudad blanca»; frente a la «contaminación» de la ciudad por parte de los sectores marginales y más pobres a través del crecimiento de las villas de emergencia o la decadencia de los sectores más antiguos, la solución autoritaria fue «blanquear» (en todo sentido) o limpiar la ciudad. Un ejemplo de ello fue justamente el del gobernador de Tucumán Domingo Bussi cargando en camiones a los mendigos enviándolos fuera del límite de su provincia. En este contexto se entiende también la “limpieza” ideológica de la provincia a través de la persecución, tortura y muerte de aquellos que pensaban diferente a las ideas que sostenía el Proceso de Reorganización Nacional.

¹²⁴ El Ejército Revolucionario del pueblo, se caracterizaba por ser un grupo guerrillero que se buscaba neutralizar en el piedemonte tucumano, mediante la instauración del Operativo Independencia mediante un enfrentamiento armado.

¹²⁵ Lopez, C. Rivas I. (2016). Asentamientos y Pueblos Rurales de Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán. Editorial Humanitas. Tucumán

¹²⁶ Van Poepelen, (2005). Las transformaciones urbanas en la ciudad de Rosario durante la última dictadura militar, en Historia Regional. Sección Historia. ISP N° 3. Año XVIII. N° 23.

Así las lógicas que controlan este periodo entienden a la ciudad como el lugar de residencia propio de la «gente decente», la «vidriera del país», como el ámbito físico que devuelve y reafirma valores de “orden”, “equidad”, “bienestar”, “pulcritud”.

En estos términos el análisis simbólico del paisaje requiere herramientas más interpretativas que morfológicas. La interpretación supone el conocimiento del lenguaje de los símbolos y su significado en una cultura. A su vez, considera relevante comprender los procesos históricos y sociales en el que se conforman los paisajes y le otorgan significados.

Cambios y alteraciones en el paisaje de San Miguel de Tucumán.

A través del paso de los años, desde su nacimiento, la Ciudad de San Miguel de Tucumán, fue producto de notables alteraciones, como modificaciones. Desde esta perspectiva, nos proponemos explicar brevemente, los cambios y/o transformaciones generadas hasta el surgimiento del periodo de la última dictadura militar.

1825-1870: La ciudad Colonial de la etapa post colonial

La ciudad de San Miguel de Tucumán, antes de la declaración de la Independencia Nacional, contaba con todas las características de la ciudad colonial desde aspectos edilicios como funcionales, con el predominio de una población rural y de la actividad agropecuaria. La ciudad Capital, aparecía como un nudo de convergencia con escasos caminos, antiguos nexos con los virreinos y donde se concentraban las principales actividades industriales de la época y las únicas actividades administrativas del estado provincial. (Mansilla, 2008)¹²⁷

1870 – 1914: La ciudad del “Despegue Azucarero”

Entre 1869 y 1895 se incorpora el cultivo de la caña de azúcar, cubriendo más de 85.000 hectáreas de tierras en áreas centrales de la provincia. Con el ingreso del ferrocarril en 1876, a la provincia, se propicia el mejoramiento de esta industria generando un importante crecimiento económico e importantes cambios en el paisaje provincial. Entre los cambios más significativos, lo constituyeron el trazado de las distintas líneas de ferrocarril en toda el área de la llanura (a partir de 1876), la organización de la población y de las actividades alrededor de los ingenios azucareros y por el otro la extensión del área de influencia de la ciudad capital hasta abarcar todo el territorio provincial. (Mansilla, 2008).

1914-1947: La ciudad de las crisis.

A fines del siglo XIX y principios del XX ocurrieron acontecimientos históricos muy importantes que tendrían incidencia y se verían reflejados en la Provincia de Tucumán principalmente en grandes crisis de superproducción de azúcar y la discusión de valores en el mercado, el surgimiento de movimientos obreros, la creación de organismos encargados de regular el precio de la azúcar. Generando que, en 1947, todos estos hechos hayan marcado el paisaje de la San Miguel de Tucumán, debido a que la industria azucarera había iniciado un proceso de crisis.

1966-1970: La ciudad del conflicto

El alzamiento militar del 28 de junio de 1966 que llevo al poder al Gral. Juan Carlos Onganía, conto con un grado de consenso nacional que no tuvo ningún otro gobierno civil o militar durante el transcurso de nuestra historia. Claramente una de las soluciones implementadas para

¹²⁷ MANSILLA, Sandra. (2008). El desarrollo geohistórico de las ciudades como perspectiva de abordaje para el ordenamiento ambiental. El caso del Gran San Miguel de Tucumán. Serie Tesis. Facultad de Filosofía y Letras.

terminar con el llamado “problema tucumano” fue la consigna de “abajo las chimeneas”, desencadenando durante este proceso el cierre de numerosos ingenios azucareros como fabricas proveedoras de los mismos. (Pucci, 2007)

Con motivo del cierre de las fábricas, el 15 de septiembre se publicó en la gaceta de Tucumán lo siguiente

(...) “los ingenios clausurados lo fueron en razón de la falta de capital operativo, sin tener en cuenta su grado de modernización o de eficiencia” (...)

Con el motivo de justificar el accionar militar en la provincia, buscando y propiciando la mejor solución, la misma fue incorporada a las tiradas del informativo estatal titulado “Noticieros Argentinos”, que se proyectaba obligatoriamente en las salas de cine del país. Como también se realizó el lanzamiento de más de 20.000 ejemplares del libelo antes mencionado “Limpiemos de Malezas el Jardín de la Republica” que en sus veintitrés paginas abundaba sobre el tema de ingenios como instrumentos de explotación humana y miseria, “esa mala industria cuyos dueños viven en Paris”, para justificar el exterminio de los ingenios tucumanos. (Pucci, 2007)

El desmantelamiento de la estructura industrial tucumana, produjo una verdadera catástrofe demográfica y social. Debido a que el pueblo tucumano, había forjado, heredado y aprendido una cultura técnica e industrial, una cultura del azúcar que fue muy poco apreciada. La clausura de los ingenios no fue un mero cierre fabril, sino que significo la muerte de pueblos enteros, debido a que, al perder el ingenio, muchos tucumanos perdieron no solo su trabajo, sino la vida misma como su estado de bienestar. (Pucci, 2007)

1970-1976: El Tucumanazo

Durante este periodo de tiempo el paisaje de San miguel de Tucumán, se vería intervenido por la violencia social y guerrillera, dando como resultado el surgimiento del Tucumanazo. Meses siguientes, se llevaría a cabo el Segundo Tucumanazo, donde estudiantes universitarios, decidieron realizar una nueva ocupación en la Quinta Agronómica y de las restantes facultades en el mes de agosto. De esta manera, el ejército invadió las sedes universitarias practicando detenciones masivas de estudiantes, desplegando una severa represión como la proscripción de los partidos políticos, la eliminación del juego democrático y la invasión policiaca de las universidades. Lo que propiciaría el surgimiento de una protesta callejera y movilización popular en repudio a las medidas adoptadas. (Pucci, 2007)

Desde esta perspectiva, el caso tucumano en sí resulta paradigmático, debido a que fue la provincia en donde se iniciaron los centros clandestinos de detención y el Operativo Independencia, cuyo objetivo encomendado era ejecutar las operaciones militares que sean necesarias a efectos de neutralizar y/o aniquilar el accionar de elementos subversivos que actuaban en la provincia de Tucumán.

El ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo), había iniciado en 1974, como diría Pucci (2007), su aventura en la guerrilla del monte.

La presencia del foco guerrillero le proporciono al gobierno de Isabel Perón y al ejercito el pretexto perfecto para invadir militarmente la provincia en febrero de 1975 mediante el llamado “Operativo Independencia”, agitando el fantasma de la guerrilla que se encontraba próxima a la creación de un “estado independiente en Tucumán”. (Pucci, 2007)

La manipulación informática y la censura impuesta sobre la prensa local y nacional por parte del ejercito contribuyeron al mito de la guerra en el monte tucumano.

Con la instauración del Operativo Independencia se institucionalizan la tortura, la persecución política y la desaparición forzada de personas que se fueron intensificando con el surgimiento de la dictadura militar en Argentina. Como parte de la política de exterminio y control se instalaron una serie de centros clandestinos de detención (CCD), tanto en espacios públicos y/o estatales, dependencias militares, educacionales, policiales como privados y propiedades pertenecientes a ex ingenios azucareros que cerraron sus puertas debido al surgimiento de la crisis del 66.

El Operativo Independencia iniciado en febrero de 1975 comenzaría con allanamientos, detenciones masivas y secuestros de activistas y pobladores en la ciudad capital.

Uno de los mensajes emitidos por Fernando Amado Juri¹²⁸, para justificar el accionar militar que se realizó el 1 de abril de 1975 fue:

...” La policía de Tucumán, ha accionado de manera correcta, buscando cuidar especialmente la garantía de los derechos de protección a la vida, la integridad física, y patrimonial de todos los habitantes de la provincia” ...

En octubre de 1975, Amado Juri y Carlos Saúl Menen, se reunieron para manifestar su apoyo incondicional a Isabel Perón y afirmaron que las fuerzas armadas cuentan con el respeto y la solidaridad plena de todo el pueblo argentino porque con su heroísmo, sacrificio y su sangre están defendiendo el orden constitucional. De esta manera, se instauraría oficialmente el terror en Tucumán, con el llamado “Operativo Independencia”, un campo de ensayo del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, que se llevaría a cabo en el año próximo (1976). (Pucci, 2007)¹²⁹

Tras el golpe de Estado cívico-militar del 24 de marzo de 1976, se efectuó, un operativo militar a cargo del Ejército, donde las fuerzas armadas tomaran poder del gobierno en Argentina e instaurando el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, (1976-1983), derrocando al gobierno constitucional de la presidenta María Estela Martínez de Perón (Paredes Alejandro, 2004).¹³⁰

Centros Clandestinos de Detención, situados en San Miguel de Tucumán. (Círculo represivo)

El plan genocida se llevaría a cabo en la provincia de Tucumán mediante el funcionamiento articulado de casi un centenar de centros clandestinos de detención (CCD), que operaron de manera normal en la trama urbana, debido a que se encontraban invisibilizados por las diversas políticas implementadas, como el embellecimiento de la ciudad, creación y proliferación de edificaciones, complejos deportivos, entre otros.

(...)El 9 de febrero de 1975, mediante el decreto 261/75, el gobierno de María Estela Martínez de Perón autorizó el accionar represivo del Ejército en la provincia de Tucumán, hecho que inauguró una nueva forma de tratamiento de los detenidos, debido que hasta febrero de 1975 -de acuerdo con las leyes n° 20642/74 y 20840/74, ambas de carácter

¹²⁸ Gobernador de la Provincia de Tucumán durante el periodo 1973-1976, sucedido posteriormente por el Gral. Antonio Domingo Bussi (1976-1978)

¹²⁹ Pucci, R. (2007). Historia de la destrucción de una provincia. Tucumán 1966. Ediciones dl Pago Chico. Buenos Aires. Recuperado de [https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Memorias+Barriales+y+derecho+a+la+ciudad%3A+la+recuperaci%C3%B3n+de+ex+ce ntros+clandestinos+de+detenci%C3%B3n+como+practica+de+resistencia+y+reconstituci%C3%B3n+del+tejido+so cial&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Memorias+Barriales+y+derecho+a+la+ciudad%3A+la+recuperaci%C3%B3n+de+ex+ce ntros+clandestinos+de+detenci%C3%B3n+como+practica+de+resistencia+y+reconstituci%C3%B3n+del+tejido+social&btnG=)

¹³⁰ Paredes A. (2004), La Operación Cóndor y la Guerra Fría. Revista Universum, N° 19, Vol. 1:122-137. Recuperado de <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/228>

claramente anticonstitucional- los “delitos subversivos” eran penados con la detención y puesta a disposición del Poder Ejecutivo Nacional (en adelante, PEN), y posteriormente a febrero de ese año, la modalidad represiva suma la condición de “clandestina”, sustentada en el secuestro, la tortura, la violación y la desaparición u homicidio de personas sospechadas de “subversivas”(...) (Bolsi, 2020).¹³¹

Este contexto¹³² significó la implementación de diversos mecanismos de control de la población civil, la instauración del terror mediante la creación y refuncionalización de edificios como centros clandestinos de detención

Las desapariciones consistían en la detención o en el secuestro de personas efectuados por personal militar o policial, uniformados o vestidos de civil. Las personas secuestradas eran conducidas a lugares ilegales de cautiverio, los centros clandestinos, donde eran torturadas y, en su mayoría, asesinadas. En paralelo, las diferentes instituciones del Estado negaban toda responsabilidad en su destino. En el encubrimiento de este crimen fue decisiva la configuración de un espacio novedoso de cautiverio, los Centros Clandestinos de Detención. Pese a prolongar las degradaciones y torturas perpetradas en la cárcel política, su carácter ilegal y oculto escindía a los cautivos del mundo exterior, promovía su olvido, limitaba la solidaridad y la denuncia y permitía, sin obstáculos, la tortura y el asesinato de los desaparecidos. (Crenzel 2010)¹³³

Se encontraban localizados primordialmente en unidades militares o comisarías, (un claro ejemplo fue la instalación del CCD “La Jefatura”), donde se desarrollaban actividades habituales de esas dependencias y, simultáneamente, oficiaban como espacios de cautiverio, tortura y exterminio de los desaparecidos. Ello ponía en un contacto cotidiano al personal policial o militar con las prácticas ilegales que se desarrollaban en esas dependencias.

Basándonos, en el mapa 1, podemos observar que en San Miguel de Tucumán, funcionaron más de 15 centros clandestinos de detención (CCD), algunos fueron se constituyeron en áreas de propiedad del ejército como es el caso del Hospital Militar “Tucumán”, Regimiento de Infantería, y el comando de Brigada de Infantería V, también se localizaron en áreas de fuerza de seguridad federal como la delegación de la policía federal, y fuerza de seguridad provincial como es el caso del cuartel de bomberos, Jefatura de Policía de la Provincia de Tucumán, Comisarias, etc., y finalmente otros establecimientos educativos, y/o hospitales como es el caso del Hospital Ángel C. Padilla y la Facultad de Educación Física (UNT) y el reformatorio (localizado en las afueras del microcentro de San Miguel de Tucumán).

En base al siguiente análisis, podemos observar como la mayoría de los CCD, se localizaron en áreas cercanas o prácticamente en el corazón de San Miguel de Tucumán, formando parte del microcentro, y operando con total normalidad y ocultando la realidad de la existencia de estas edificaciones y lo que sucedía en el interior de los mismos.

¹³¹ La catalogación por parte del Estado o de los militares como “subversivos” a los detenidos no comenzó en 1975, sino que fue producto de un proceso de construcción cuyo primer antecedente fue la dictadura de Onganía en 1966, a partir del cual se estructuró una situación de excepcionalidad que fue creciendo desde la década de los setenta; con la puesta en vigencia de una serie de leyes y decretos de defensa y seguridad interna en relación con la contrainsurgencia (Eidelman, 2008). De acuerdo con Marina Franco (2012), entre 1973 y 1976 se construyó el enemigo de la nación, escenario presente durante la ejecución del Operativo Independencia.

¹³² Bolsi. (2020). La mega causa Operativo Independencia en Tucumán. “Las inspecciones oculares” en los centros clandestinos de detención (1975-1976). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1809/180965540006/html/>

¹³³ Crenzel. (2010). Memorias de las desapariciones. Los vecinos del Centro Clandestino de Detención del Hospital Posadas, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/rccs/1707>



Imagen 1: Señalización en forma de Placa. Situado en la Facultad de Educación Física. Ex Centro Clandestino de Detención. Fuente: Almendro, 2019

Espacios de Memoria y Anti memoria. Insertos en el corazón de San Miguel de Tucumán

El paisaje de facto se caracterizaría por ser “una manera de ver”, una manera de componer y armonizar el mundo externo, una unidad visual. (Cosgrove, 1993)

En tal sentido Cosgrove (1998), entiende al paisaje como una compleja construcción simbólico-cultural, producto de la apropiación y transformación de la tierra por la sociedad. Desde esta perspectiva todos los paisajes son simbólicos y pueden servir para reproducir las normas culturales y establecer los valores de grupos dominantes de una sociedad.

En estos términos el análisis simbólico del paisaje requiere herramientas más interpretativas que morfológicas. La interpretación supone el conocimiento del lenguaje de los símbolos y su significado en una cultura. A su vez, considera relevante comprender los procesos históricos y sociales en el que se conforman los paisajes y le otorgan significados.

A su vez, Nora (1989), plantea que

(..) Las formas simbólicas espaciales, se encuentran dotadas intencionalmente de un sentido político, que son concebidas para poder realizar diversas funciones, como glorificar el pasado, destacando aspectos relevantes para el presente o el futuro, reconstruir el pasado transmitir valores a un grupo, especialmente si están involucradas con fuertes relaciones de poder, para poder crear “lugares de memoria”, cuya función es establecer o mantener la cohesión social, en torno a un pasado común(...)

Desde esta perspectiva, es necesario comprender que los procesos de inscripción espacial de las memorias debieran unirse a la reflexión sobre la ubicuidad de las huellas dejadas por la dictadura - incluyendo las manifestaciones y exclusión urbana en el presente- y ser capaces de movilizar prácticas espaciales tendientes a reconstruir lazos sociales y reapropiarse del espacio público.



Imagen 2: Espacio dedicado a las víctimas y desaparecidos del CCD Jefatura de Policía. Ubicado en la intersección de las calles Provincia de Santa Fe y Junín. *Fuente: Almendro, 2019*

(Schindel, Estela, 2011)

No obstante, para Harvey (1979)¹³⁴, las dimensiones espaciales propias de la memoria pública son dinámicas debido a que, a lo largo del tiempo, algunos elementos conmemorativos se añaden mientras otros desaparecen, a la vez que los mismos monumentos y lugares de memoria que pueden ser reinterpretados y sus significados contestados, y/o transformados

Finalmente destacar la existencia de los paisajes de la memoria de las minorías, los mismos se caracterizan por ser lugares a los que ciertos autores han denominado “lugares de contra memoria” o de “anti memoria”, debido a que se encuentran vinculados a memorias de las víctimas constituyendo y conformando parte del paisaje de la ciudad, denominadas en su mayoría como lugares de “Memoria, Verdad y Justicia” por el Archivo Nacional de la Memoria a los centros clandestinos de detención que funcionaron en nuestro país.

Analizaremos solamente tres Centros Clandestinos de Detención. Actualmente estos lugares se caracterizan por presentar la señalización correspondiente como “lugares de memoria”, entre ellos se destacan, “La Jefatura”, la Compañía de Arsenales – Miguel Azcuénaga y la Escuela o Facultad de Educación Física (EUDF).

Los centros de detención, que en número aproximado de 340 existieron en toda la extensión de nuestro territorio, y al menos más de 27 situados en nuestra provincia de los cuales más de 15 se encontraban insertos en la ciudad de San Miguel de Tucumán, constituyeron el presupuesto material indispensable de la política de desaparición de personas. Por allí pasaron millares de hombres y mujeres, ilegítimamente privados de su libertad, en estadías que muchas veces se extendieron por años o de las que nunca retornaron. Allí vivieron su «desaparición» y estaban

¹³⁴ Harvey, D. (2005) “El arte de la renta: la globalización y la mercantilización de la cultura”. En Harvey, D y N Smith. Capital financiero, propiedad inmobiliaria y cultura. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

cuando las autoridades respondían negativamente a los pedidos de informes en los recursos de habeas corpus, transcurrieron sus días a merced de otros hombres de mentes trastornadas por la práctica de la tortura y el exterminio, mientras las autoridades militares que frecuentaban esos centros respondían a la opinión pública nacional e internacional afirmando que los desaparecidos estaban en el exterior, o que habrían sido víctimas de ajustes de cuentas entre ellos. (Conadep)¹³⁵⁻¹³⁶

De esta manera, las características edilicias de estos centros, la vida cotidiana en su interior, revelan que fueron concebidos antes que para la lisa y llana supresión física de las víctimas para someterlas a un minucioso y planificado despojo de los atributos propios de cualquier ser humano.

En la intersección de las calles Provincia de Salta y Av. Domingo Faustino Sarmiento, se encontraba, el centro clandestino de detención (CCD), conocido como “La Jefatura de Policía”, situado donde actualmente se encuentra el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. La entrada para acceder al sector donde se encontraban los detenidos – desaparecidos, estaba ubicada sobre la calle Provincia de Santa fe en pleno centro de la ciudad. La parte destinada a Centro de Detención Clandestino, constaba de dos zonas separadas por una playa de estacionamiento. Una se caracterizaba por ser exclusiva de interrogatorios mientras que la otra eran los calabozos. El área de interrogatorios era vecina del museo policial y que anteriormente era la brigada de investigaciones. Constaba de un salón de gran extensión que se usaba para concentrar a los detenidos.

La Compañía de Arsenales – Miguel Azcuénaga, conforma el tercero CCD, inserto en San Miguel de Tucumán. Sobre la Ruta Nacional N°9, se accede por una calle de tierra paralela a la Ruta, transitando unos 800 metros aproximadamente, en dirección norte, aprovechando el portón principal de La compañía Arsenales, sin penetrar el recinto principal, continuando llegamos a la segunda entrada donde se encontraba un puesto de guardia del personal de gendarmería que impedía el paso.

Y finalmente la Facultad de Educación Física, perteneciente a la Universidad Nacional de Tucumán, y situado sobre la Avenida Benjamín Araoz, se accede al edificio perteneciente al último CCD que destacaremos, donde permanecieron secuestradas al menos 250 personas perseguidas por su militancia política y sindical.

El gimnasio de varones fue el recinto de los interrogantes y distintas aulas de la que por entonces la Escuela Universitaria de Educación Física (EUDEF) fueron utilizadas como salas de tortura, celdas y habitaciones para miembros del ejército. La custodia de este lugar estaba a cargo de la Gendarmería Nacional.

De esta manera la EUDEF formo parte del circuito represivo integrado por los CCD mencionados anteriormente, todos ellos bajo el control de la Brigada de Infantería V de Tucumán, y dependientes del Comando del Tercer Cuerpo del Ejército, con asiento en Córdoba.

Finalmente, en el año 2002, se sanciona la **Ley 26.691 que** declara Sitios de Memoria a “los lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención, tortura y exterminio o donde sucedieron hechos emblemáticos del accionar de la represión ilegal desarrollada durante el terrorismo de Estado ejercido en el país hasta el 10 de diciembre de 1983”. Cuya función

¹³⁵ Comisión Nacional sobre la desaparición de personas. Comisión asesora creada por el presidente de Argentina el 15 de diciembre de 1983, con el objetivo de investigar las violaciones en los derechos humanos durante el periodo de terrorismo de Estado en Argentina.

¹³⁶ Conadep. Nunca Más. Recuperado de <http://www.desaparecidos.org/arg/conadep/nuncamas/54.html>

principal es garantizar la preservación, señalización y difusión de los Sitios de Memoria, asistir técnicamente a las áreas de Derechos Humanos provinciales y municipales, como también asistir y asesorar en proyectos de nuevos Espacios de Memoria.

De esta manera se llevaron a cabo señalizaciones de estos lugares de memoria, que se encuentran presentes en el ingreso de los cuarteles, comisarias y/o edificios donde se han cometido diversos crímenes de lesa humanidad, que se caracterizan por ser marcas que nos permiten reconocer los lugares vinculados al accionar del terrorismo de Estado y que simbolizan los pilares de la “MEMORIA, VERDAD Y JUSTICIA”.

Conclusión

El Operativo Independencia iniciado en febrero de 1975, en la provincia de Tucumán, marco claramente el inicio de la represión, y la proliferación del terror como implementación de ideologías que serían plasmadas de la provincia, pero tomando mayor peso en la capital de la misma, San Miguel de Tucumán.

Bajo una excusa como diría Pucci (2007), se le proporcionaría al ejército, la posibilidad para invadir militarmente, generando e impartiendo ideas completamente aprobadas por el gobierno de María Estela Martínez de Perón, que, en 1976, marcarían el inicio de la segunda dictadura más sangrienta de nuestro país.

Justificando el accionar militar, se desarrollarán modificaciones y alteraciones en la traba urbana, destinadas en su mayoría a la Juventud Tucumana, bajo la idea de la restitución de valores, dirigido hacia una población en específica, buscando alejar o borrar todo pensamiento marxista.

Paralelamente, se desarrollaría el funcionamiento articulado de casi un centenar de centros clandestinos de detención (CCD), que operarían de manera normal en la trama urbana, debido a que se encontraban invisibilizados por las diversas políticas implementadas, donde el principal objetivo constituiría albergar a cualquier persona que tuviese un pensamiento diferente al implementado por el gobierno militar, en ellos (CCD), las personas eran torturadas y, en su mayoría, asesinadas.

Con el paso de los años, particularmente en el año 2002 bajo la sanción de la ley 26.691, estos lugares tomarían relevancia, debido a que serían declarados sitios de memoria, con el objetivo de garantizar su preservación.

No obstante, también se constituyen como lugares de anti memoria, debido a los crímenes de lesa humanidad cometidos, donde prevalece la lucha constante por un pueblo argentino que grita “NUNCA MAS”¹³⁷

¹³⁷ Nunca más es una expresión utilizada en Argentina para repudiar el terrorismo de Estado, ocurrido durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La misma es utilizada frecuentemente en marchas y actividades políticas.

Memoria histórica, recreación histórica y aprendizaje-servicio al entorno de la guerra civil española

Rafael Sospedra Roca

Gemma Sebares Valle

Isabel Boj Cullell

David Íñiguez Gracia

Francesc Xavier Hernández Cardona

Abstract

La recreación histórica al entorno de la Guerra Civil española es una práctica social emergente que ayuda a mejor comprender aspectos del conflicto y que contribuye a la construcción de una ciudadanía informada y de calidad. A su vez, la profundización en los valores democráticos exige el compromiso de los sistemas educativos, en clave de promoción de una ciudadanía crítica. En este sentido prácticas como el aprendizaje-servicio desarrollan experiencias que conectan, en clave constructiva, ciencia, educación y sociedad. Ambas variables pueden incidir en una tercera: la memoria histórica de la Guerra Civil, determinante para construir una sociedad democrática consciente de su pasado. El estudio que sigue, desarrollado a partir de las experiencias empíricas promocionadas por el grupo de investigación DIDPATRI (Didáctica del patrimonio) de la Universidad de Barcelona, relata los intentos para establecer un triángulo virtuoso entre recreación histórica, memoria histórica y el compromiso de aprendizaje-servicio que puede desarrollarse desde los entornos educativos, y especialmente en el entorno de formación de futuros profesionales de la enseñanza y de la interpretación del patrimonio.

Palabras clave: Recreación histórica; aprendizaje-servicio; memoria histórica; formación universitaria; Guerra Civil.

Un triángulo virtuoso: aprendizaje-servicio, memoria y recreación

El aprendizaje-servicio es una estrategia educativa, que implica el trabajo con contenidos factuales, conceptuales o procedimentales, así como la consideración de valores en una dinámica de enseñanza activa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad a partir de proyectos articulados (Furco, Shelley, Billing 2002; Titone, 1981). De hecho, el concepto tiene sus precedentes en el método de proyectos preconizado por las tradiciones de la Escuela Nueva (Dewey, 1938. Kilpatrick, 1918). El aprendizaje-servicio se puede plantear en cualquier nivel educativo, también en los entornos universitarios (Jacoby, 1996; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

El concepto “Memoria Histórica” es polisémico y de compleja interpretación, pero que tiene un referente claro y meridiano en el entorno legislativo español definido por la Ley de Memoria Histórica (Ley 52/2007) y, al margen de las diferentes interpretaciones que se puedan establecer respecto al concepto, hay consenso en considerar que el balance histórico sobre la Guerra Civil, entendido como memoria, es determinante en la construcción de una sociedad democrática. En este sentido, desde un punto de vista cívico, trabajar al entorno del pasado de la Guerra Civil, no solo es importante, sino que es imprescindible.

La recreación histórica es una práctica que cuenta con precedentes distantes, pero que, en tiempos contemporáneos, se desarrolla con plenitud a partir de la década de los 70 del siglo XX (Agnew, Lamb, Tomann, 2019). En algunos países el re-nactament, o recreación, se planteó directamente en las aulas como estrategia didáctica tanto en los cursos de primaria como en los de secundaria (Vaughan, 2009, 2012).

Teniendo en cuenta estos tres ejes, los profesores del grupo de investigación DIDPATRI (Didáctica del Patrimonio) de la Universidad de Barcelona, se plantearon establecer sinergias entre los tres entornos, buscando una profundización que a la vez fuese empírica y axiológica. La opción era oportuna ya que el grupo mantenía una línea de investigación sobre historia, arqueología y didáctica del conflicto (Feliu y Hernández, 2013; 2020) muy centrada en la Guerra Civil española. La suma de nuevas estrategias y perspectivas podía contribuir a reforzar todas las variables en juego y ello implicaba una extraordinaria oportunidad. En esta perspectiva, se planteó una dinámica de trabajo que partiendo de la investigación histórica y didáctica incorporara dinámicas de aprendizaje-servicio, vertebradas por la recreación histórica, para apoyar acciones y demandas de memoria que implicaran paisajes, lugares y centros patrimoniales de la Guerra Civil. Los alumnos que debían apoyar la experiencia pertenecían, principalmente, al Máster de Gestión del Patrimonio y Museología y al Grado de Maestro de Primaria, aunque también se sumaron, en un contexto de voluntariado, alumnos de diversas especialidades de la Facultad de Geografía e Historia.

En un trasfondo de investigación histórica, arqueológica y didáctica, debía generarse un triángulo virtuoso definido por la memoria, la recreación y el aprendizaje servicio. De alguna manera la “memoria”, como gran inclusor, se convertía en sujeto y objeto de un proceso que perseguía apoyar las demandas sociales, la investigación de base y la formación de profesionales de la enseñanza (en entornos formales y no formales) de manera activa y comprometida con la sociedad.

La hipótesis de intervención consistía en considerar que la recreación histórica puede tener un papel importante en la formación de estudiantes universitarios de historia, arqueología, museografía y ciencias de la educación, y desde diferentes puntos de vista: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y actitudes valores y normas. La recreación, globalmente considerada, ayuda a entender momentos, situaciones, condicionantes y procesos del pasado y, en este sentido, constituye una auténtica máquina de apoyo en la adquisición y comprensión de contenidos. En lo que se refiere a formación, procedimental y metodológica disciplinar, es un instrumento útil para hipotetizar sobre casos históricos y arqueológicos que, a su vez, incide sobre los desarrollos de socialización, educativos y de divulgación. En lo que se refiere a la promoción de actitudes, valores y normas la recreación es útil en tanto que puede propiciar actitudes empáticas y ayuda a potenciar y respetar la memoria histórica y el patrimonio.

Más allá de estas consideraciones previsibles se quería experimentar acerca de las posibilidades de la recreación histórica con una orientación cívica de aprendizaje-servicio. Se trataba de establecer si los universitarios, a través de la recreación (más allá de la adquisición de saberes), podían contribuir a la potenciación y salvaguarda del patrimonio y si podían confluir con la sociedad civil para mejor conocer y proteger las evidencias del pasado.

Estos dos lados del triángulo se sostenían en el tercero: la memoria histórica de la Guerra Civil. El conflicto 1936-1939 continúa siendo una temática poco considerada, y con un patrimonio amenazado a pesar de que la ley marca explícitamente su interés (Ley 52/2007). Por otra parte, la pervivencia de la Dictadura franquista hasta el 1975, y su continuidad parcial a través de algunos aparatos de estado continúa poniendo trabas al conocimiento objetivo de la Guerra Civil (González Ruibal, 2016). En este contexto, obviamente, todo lo que implique aproximar memoria: saberes, patrimonios, paisajes y espacios de la Guerra Civil, implica potenciar la civilidad en base a la cultura democrática. En definitiva, el objetivo principal consistía en ensayar estrategias de recuperación/potenciación de la “memoria histórica”, a partir de la colaboración de estudiantes universitarios en base a prácticas de recreación histórica.

Metodologías empíricas y axiológicas

La idea de desarrollar un modelo universitario de aprendizaje-servicio, al entorno de la memoria histórica, y a partir de recreación, formaba parte de un contexto más global que sumaba dinámicas de investigación histórica, arqueológica y didáctica en un contexto de arqueología pública e historia pública. (Hernández-Cardona, Rubio-Campillo; Sospedra-Roca, R.; Íñiguez-Gracia, 2021). Desde el 2009 el grupo de investigación DIDPATRI había investigado en una perspectiva de historia, arqueología y didáctica, hechos, casos y lugares de la Guerra Civil española (1936-1939) entre los más relevantes destacaron:

- Aeródromos de la aviación republicana en el Penedés
- Línea de trincheras y campo de batalla del Ordal (Campaña de Cataluña).
- Campo de batalla de Raïmats (Batalla del Ebro).
- Línea fortificada de La Fatarella (Batalla del Ebro).
- Puesto de mando de la XIII Brigada Internacional de Molí d'en Ferriol (Batalla del Ebro)
- Espacios represivos del Barranc de l'Obaga, de Corbera d'Ebre (Retirada de Aragón).
- Fortificaciones de Costa en la playa de Cunit.
- Refugio antiaéreo de Torre Balldovina. Santa Coloma de Gramenet.
- Refugio antiaéreo del Palau de les Heures. Barcelona.



Figura 1. Alumnos del máster de Gestión del Patrimonio y Museología. Prácticas de recreación histórica (2018) (Foto: DIDPATRI).

Las investigaciones operaban sobre objetos de conocimiento de la Guerra Civil española y el patrimonio a ellos vinculado. Se buscaba la generación de nuevos saberes, pero también se ensayaban estrategias de socialización del conocimiento y sinergias con la sociedad civil. Ello implicaba el diseño de materiales y publicaciones didácticas; intervenciones de museografía; desarrollo de iconografía comprensiva; gamificación y propuestas de socialización diversas entre las cuales la potenciación directa de lugares de memoria (Hernández-Cardona, F.X.; Feliu-Torruella, M.; Sospedra, R.; González-Sanz, M.; Wilson-Daily, A. 2019)..

Este planteamiento, operativo y congruente con la praxis de historia pública y arqueología pública, no se consideraba suficiente. Se quería sumar también, en clave proactiva, el potencial de los estudiantes y de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir buscar una resultante que sumara investigación, transferencia, enseñanza y educación cívica. La opción implicaba la participación activa y el compromiso de los estudiantes, a partir de una acción continuada de aprendizaje-servicio concretada en una praxis de recreación que incidiera en la promoción de la memoria histórica.

La recreación, posibilitaba una estrategia de enseñanza aprendizaje que servía para que los estudiantes aprendieran contenidos en las aulas y fuera de ellas, pero implicaba, también, una dimensión cívica ya que las acciones que se realizaban para dar a conocer, en un contexto de memoria histórica, los casos que se estaban investigando, favorecían el conocimiento, promoción y salvaguarda de yacimientos, espacios patrimoniales, artefactos, documentos, etc. (Dupré; Harris; Kursell; Lulof; Stols-Witlox, 2020).

La vía de la recreación histórica, con su capacidad para atraer público, implicaba una acción proactiva en favor del patrimonio y la memoria histórica, y en este sentido, tenía una clara dimensión de formación cívica, para los que lo practicaban y para los que seguían las acciones.



Figura 2: Recreatoras de la UB colaborando en un evento de memoria en Flix (Batalla del Ebro), 2018. (Foto: DIDPATRI)

Para facilitar estas dinámicas se procedió a movilizar a estudiantes universitarios y también se contó con el apoyo de recreadores especializados y con la colaboración sistemática de asociaciones de recreación (15 brigada Mixta; Ejército del Ebro, Recreació UB-Didpatri). En los sucesivos cursos que siguieron al 2015-2016 se propuso a los alumnos de la asignatura Recreación Histórica (Master de Gestión del Patrimonio y Museología), y a los alumnos de Didáctica de la Historia (Facultad de Educación) la realización de actividades de recreación sobre la Guerra Civil española, y también la participación voluntaria, en clave de aprendizaje-servicio, en apoyo de eventos de memoria, o actividades de promoción del patrimonio, yacimientos o museos relacionados con el conflicto.

A partir del mismo 2015 se pudo constatar que un número significativo de estudiantes manifestaban su interés por continuar colaborando en las actividades de recreación, aun después de cursar sus estudios. Al respecto se organizó una estructura asociativa “Recreació UB-DIDPATRI” que agrupaba voluntarios a partir de alumnos, ex-alumnos, miembros de asociaciones colaboradoras y profesores de la Universidad de Barcelona. Esta estructura permitía organizar propuestas para los alumnos, pero también posibilitaba actividades al margen de las tareas lectivas de los estudiantes, y era lo suficientemente flexible como para funcionar con incorporaciones intermitentes de estudiantes o ex-estudiantes voluntarios. A lo largo de cinco cursos (2015-2016 a 2020-2021) dos centenares de ex-estudiantes y estudiantes participaron en las actividades de recreación, en las planteadas a partir del curso o en las voluntarias.

Estas actividades de aprendizaje-servicio derivadas del marco universitario y de las actividades de investigación e innovación consiguieron consolidar, una cultura al entorno de la recreación histórica de la Guerra Civil española. El grupo “Recreació-UB-DIDPATRI”, y los alumnos de las distintas promociones a partir de actividades de enseñanza-aprendizaje regladas, colaboraban con asociaciones de recreación, proceso que ayudaba a acrecentar su experiencia en el entorno

de la arqueología y la historia públicas. A su vez, y siempre en una perspectiva de aprendizaje-servicio, las actividades de recreación contribuían a las acciones directas o indirectas de memoria y a la dinamización, valoración y preservación del patrimonio de la Guerra Civil española. La presencia de recreadores explicando excavaciones, restos arqueológicos, salas de museos o exposiciones o lugares de memoria fue una constante muy positiva desde el punto de vista de la dinamización y protección del patrimonio.

Por otra parte, los recreadores universitarios contribuyeron de manera destacada a la generación de un relevante banco de imágenes digitales, estáticas y cinéticas que tuvieron un papel determinante en la generación de una iconografía didáctica sobre el conflicto. Las imágenes convenientemente tratadas (y siempre descartando la posibilidad de que pudieran servir como falso histórico) se utilizaron en la elaboración de materiales didácticos, en museografía didáctica, en actividades de comunicación, en la elaboración de juegos, en el diseño de apps y audiovisuales, etc. Esta dialéctica de creación de iconografía y materiales realistas incidía también, obviamente, en los procesos educativos, suministraba material comprensible a las industrias culturales y el turismo cultural; y de manera indirecta también incidía en la promoción de la memoria histórica.

Hubo también participación sistemática de recreadores en acciones explícitas de memoria: homenajes, conmemoraciones, actos en lugares históricos significativos (Hernández-Pongiluppi, 2020). Estas actividades, por otra parte, se enmarcaban en el contexto legal definido por la Ley de Memoria histórica).

Nuevos modelos de recreación

Las actividades de recreación tuvieron en cuenta la dimensión militar, obviamente, en tanto que el objeto de representación era una guerra, pero compartieron protagonismo con la dimensión civil. Así, las actividades de recreación vinculadas a UB-DIDPATRI siempre pusieron énfasis en “expositores”; talleres o rincones (en el sentido freinetiano del término) en los cuales los visitantes podían experimentar una mirada civil sobre la guerra. Al respecto de esta percepción civil el grupo DIDPATRI tenía bastante experiencia, ya que había desarrollado proyectos museográficos sobre patrimonio del conflicto que daban relevancia, precisamente, a la dimensión civil, siguiendo el ejemplo que en Europa habían marcado propuestas como el “Historial de la Grande Guerre” de Peronne; o “Flanders Field” de Ieper. (Íñiguez-Gracia, Hernández-Cardona, 2004; Muchitsch, 2014). Al respecto una de las actividades más relevantes y valoradas, fue la recreación de las “Milicias de Cultura”. En el conflicto de 1936-1939 las fuerzas republicanas pusieron un especial énfasis en alfabetizar y culturizar a las tropas. Soldados-maestros, y bibliotecas montadas en autobuses recorrieron el frente, a la vez que artistas y poetas estuvieron presentes en las trincheras para dar moral a las tropas. Esta aproximación a la dimensión cultural y de vida cotidiana se complementó, de manera sistemática, con espacios de recreación dedicados a la música, canciones del momento y bailes más usuales. Los usuarios de los eventos podían cantar o bailar lo propio de la época con el apoyo de gramófonos antiguos o la presencia de orquestinas. Otro de las temáticas usuales, objeto de recreación, fue el de la sanidad civil y militar. En la misma dinámica se desarrollaron expositores o rincones de recreación sobre alimentación; defensa pasiva; prevención de la guerra química; organización de las escuelas públicas (movimiento Consell de l’Escola Nova Unificada CENU); sobre el papel de las mujeres en la guerra; etc. La vía de la recreación civil también demostró eficacia en las dinámicas de promoción de la memoria histórica.

Viabilidad de la experiencia

La praxis desarrollada entre 2015 y 2021, en la Universidad de Barcelona, consistente en plantear actividades de recreación en el contexto de las asignaturas, y posteriormente como actividad voluntaria, en una perspectiva de aprendizaje-servicio, para potenciar la memoria histórica, debe considerarse de manera positiva. Se pudieron desarrollar experiencias satisfactorias a pesar de las escasas experiencias previas y, por otra parte, estas nuevas de enseñanza aprendizaje y de formación cívica pivotaban en una concepción novedosa que planteaba las actividades de recreación como un servicio a la comunidad. La experiencia también era positiva en tanto que contribuía a un mejor conocimiento de los objetos de estudio, y mancomunaba esfuerzos en favor de la defensa y preservación del patrimonio. (Hernández-Cardona, F.X.; Íñiguez-Gracia, D.; Gesalí-Barrera, D.; Rubio-Campillo, X. (2019); Hernández-Cardona, Rubio-Campillo; Sospedra-Roca, R.; Íñiguez-Gracia, 2021)

El bloque de recreación histórica de la UB flanqueó y apoyó, de manera directa, las iniciativas de investigación (histórica y arqueológica) pero también de manera directa, como hemos indicado, las acciones explícitas de memoria.

En el 2012 el grupo DIDPATRI financió la realización y colocación de un bajo relieve de bronce en memoria de la XV Brigada Internacional y la 15 Brigada Mixta, del Ejército Popular de la República, en Raimats (La Fatarella-Tarragona), en el entorno de la batalla del Ebro. El lugar había sido testigo de duros combates en las últimas fases de la batalla en noviembre de 1938 y fue excavado por el INCIPIT-CSIC y el grupo DIDPATRI en el 2011 (González Ruibal, 2012). Las acciones conmemorativas de recreación, en memoria de las unidades republicanas que libraron los combates, se celebraron, de manera ininterrumpida, en el mes de noviembre de los años 2016 a 2019, cuando quedaron interrumpidas por la pandemia del Covid (Sospedra; Feliu; Wilson; Hernández, 2018).

También en el término municipal de La Fatarella, junto al monumento dedicado al teniente coronel Manuel Tagüeña, comandante del XV Cuerpo de Ejército del Ejército Popular de la República, levantado también por el grupo DIDPATRI, se celebraron anualmente, entre 2017 y 2019 acciones de recreación conmemorativas junto a lo que había sido el campamento del XV Cuerpo de Ejército del Ejército Popular de la República durante la Batalla del Ebro.

El municipio de Flix fue otro de los lugares donde se intervino repetidamente, junto con otras asociaciones de recreación. En el castillo de esta localidad el grupo DIDPATRI erigió un monumento en memoria de la actuación de los pontoneros republicanos durante la Batalla del Ebro y desde el 2015 se celebraron jornadas de recreación para recordar la retirada republicana del noviembre del 1938.

Otro de los espacios que conoció repetidamente acciones de recreación por parte de los universitarios fue la playa de Cunit (Tarragona) donde se representó en 2016 y 2018 la construcción de defensas de costa, en congruencia con un proyecto patrimonial liderado por DIDPATRI para recuperar y reconstruir los fortines existentes en la zona.

También se impulsaron actividades de recreación en el entorno de Corbera d'Ebre (Tarragona), en el 2016 en memoria de la compañía Botwin (Batallón Palafox de la XIII Brigada Internacional), en el escenario donde esta unidad, compuesta por internacionales judíos libró sus últimos combates, un espacio que también había sido investigado, y excavado, por el grupo DIDPATRI.

Entre las actividades de recreación más relevantes cabe destacar también la realizada en Corbera d'Ebre en el 2018, en memoria de Robert Merriman, comandante del Batallón Abraham Lincoln

de la XV Brigada Internacional, supuestamente enterrado en la zona. A la acción conmemorativa y de recreación asistió el cónsul de los EE. UU. en Barcelona, Sr. Marcos Mandojana. (Hernández-Pongiluppi, 2020). A estas principales acciones deben sumarse muchas otras participaciones en eventos organizados por diversas asociaciones cívicas y de recreación: la recreación del paso del Ebro en Miravet (Tarragona) en julio del 2018; la recreación de los bombardeos del pueblo de La Granadella (Lleida) de carácter anual desde el 2015; la recreación de la Escuela de Suboficiales del Ejército Popular en Tudela de Segre, también en 2018. La recreación del campamento de la 27 División en Robres (Huesca) en el 2021.

En paralelo las acciones de recreación protagonizadas por los estudiantes de la UB también incidieron en la producción de programas televisivos y reportajes audiovisuales. De manera sistemática en todas las intervenciones de recreación del grupo se tomaron centenares de fotografías, videos e imágenes con dron. La resultante fue un potente banco de imágenes que permitió desarrollar propuestas iconográficas para dar apoyo a reportajes, paneles, apps, materiales didácticos, etc. A su vez las imágenes se utilizaron para construir propuestas *matte painting* con finalidades museográficas o editoriales.

Finalmente cabe destacar que la recreación también se utilizó de manera preferente en algunas propuestas museográficas. Las más importante y relevante fue la del “Centro de Interpretación del Hospital del Molar” (Sospedra; Boj; Castell, 2020). Por otra parte, el grado de satisfacción del alumnado participante, establecido a partir de valoraciones cualitativas, fue importante. Las prácticas de este tipo ayudan a relativizar y comprender mejor los hechos, procesos y contextos históricos, y aumentan la experiencia científica por la vía empática y por la reflexión a partir de sucedáneos de la realidad (McCalman; Pickering, 2010).

Discusión

La experiencia de recreación universitaria en clave de aprendizaje-servicio tiene posibilidades de desarrollo y optimización, pero el modelo presenta algunas dificultades, provocadas principalmente por las propias limitaciones de las prácticas de recreación histórica. El desarrollo de una buena recreación implica disponer de equipos y materiales. Usualmente los recreadores construyen y articulan sus propios equipos a lo largo de meses o años. En el caso de los estudiantes universitarios esta opción no era posible, ya que, en general, eran personas sin experiencias previas en la temática y su relación con la recreación se concebía como puntual. Para superar el problema, desde el entorno académico, se adquirieron equipos y vestidos para prestar a los estudiantes mientras duraran las actividades. Obtener indumentaria civil o militar, así como equipos y objetos de los años 30 del siglo XX, el periodo de la Guerra Civil española no era especialmente complicado. Con las aportaciones de diversos proyectos de investigación se pudieron adquirir prendas y objetos para equipar, con calidad suficiente, una cuarentena de personas para recrear los años 30. Este material quedaba bajo custodia de la universidad, y se repartía, de manera puntual, en función de las actividades de recreación a desarrollar.

Cabe destacar, en cualquier caso, que, como hemos indicado, el tratamiento de la Guerra Civil española, su patrimonio y su memoria, continúa siendo un tema complejo en la sociedad española. La opción que decidieron los investigadores y profesores impulsores, siguiendo modelos de Francia, Alemania e Italia, fue la de no considerar la posibilidad de recrear aspectos que pudieran tener relación con el bando fascista. La opción era evidente en tanto que Cataluña había sido un territorio vinculado a la República y, por otra parte, la recreación de entornos militares o civiles fascistas podía tener desviaciones de apología del fascismo y suponían un contrasentido en cuanto a educación cívica y memoria democrática.

La experiencia también se planteó con una clara intencionalidad formativa en el sentido que los alumnos universitarios, que en el futuro pudieran dedicarse a la educación (formal o no formal), adquirieran ideas para plantear la recreación histórica como recurso didáctico. En este sentido la práctica adquirida podía extrapolarse en la enseñanza primaria y secundaria.

Otro aspecto de discusión radica en las percepciones empáticas. Al respecto debe plantearse a los participantes, de manera clara y abierta, que la recreación es solo un sucedáneo que nos permite, simplemente, aproximar vivencias o percepciones de otro tiempo. La recreación no es realidad. En una recreación los participantes no corren peligro; no padecen hambre o sed, no hay maltratos, no están expuestos al contagio de enfermedades, ni tienen problemas de higiene, ni deben aguantar parásitos... Sin embargo la puesta en situación sí que les permite entender, imaginar o intuir con más facilidad los riesgos y sensaciones de las gentes que vivieron en otras coordenadas históricas (McCalman; Pickering, 2010).

En lo que respecta a las lógicas metodológicas del aprendizaje-servicio, cabe destacar que son perfectamente compatibles con las actividades de recreación. No presentan prácticamente ningún problema, es más, el aprendizaje-servicio entronca perfectamente con los preceptos de la historia pública y la arqueología pública (Moshenska, 2017). La relación, e interacción entre investigadores y sociedad se extrapola perfectamente con la interacción de servicio entre centro educativo y comunidad (Demantowsky, 2018). Naturalmente la memoria histórica y el patrimonio se convierten en un excelente denominador común entre investigación, enseñanza-aprendizaje, formación ciudadana y desarrollo económico. El aprendizaje-servicio, como estrategia educativa y didáctica, potencia el desarrollo del pensamiento crítico y, en una perspectiva de formación cívica al entorno de la memoria histórica, fomenta los valores de solidaridad, compromiso, civismo y tolerancia.

Conclusiones

La experiencia expuesta presenta un conjunto de obviedades que toman fuerza en tanto que se consideran como conjunto. Las diferentes líneas de actuación se ven reforzadas al interactuar presentando un complejo funcional interesante que suma memoria, patrimonio, enseñanza, civismo e investigación.

Las más diversas experiencias pedagógicas señalan la validez del aprendizaje-servicio como método educativo, para adquirir valores, y para reforzar conocimientos y saberes. El desarrollo de actividades de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario es perfectamente posible y positivo. El aprendizaje-servicio facilita la adquisición de contenidos factuales, conceptuales y procedimentales, y refuerza la dimensión axiológica en cuanto a formación en valores y ciudadanía. A su vez la investigación, planteada en clave de historia pública y arqueología pública, converge y se retroalimenta de manera armónica con el aprendizaje-servicio en clave de ciudadanía. La interacción sobre la memoria y el patrimonio, su conocimiento y protección entra también en este armazón tupido de ideas y acciones ya que el patrimonio es objeto de conocimiento, pero también símbolo de identidad, exponente e indicador de ciudadanía y fuente generadora de riqueza. La recreación como instrumento de interacción funcional en este pequeño universo también suma y traba, contribuyendo a la solidez de la experiencia propuesta. Las acciones de recreación facilitan de manera indistinta la adquisición de saberes empíricos y refuerzan la dimensión axiológica. Las estrategias presentadas son funcionales e implican una primera aproximación a un modelo que, sin duda, tendrá un desarrollo importante y grandes posibilidades de reaplicación en el futuro de la enseñanza superior y también en la enseñanza secundaria.

BIBLIOGRAFIA

- Vanessa AGNEW; Jonathan LAMB; Juliane TOMANN: *The Routledge Handbook of Reenactment Studies: Key Terms in the Field*, London, Routledge, 2019.
- Marko DEMANTOWSKY: *Public History and School: International Perspectives*, Berlin, Walter de Gruyter, 2018.
- John DEWEY: *Experience and Education*, New York, Collier Publications, 1938.
- Sven DUPRÉ; Anna HARRIS; Julia KURSELL; Patricia LULOF; Maartje STOLS-WITLOX, M: *Reconstruction, Replication and Re-enactment in the Humanities and Social Sciences*, Amsterdam, University Press, 2020.
- Maria FELIU-TORRUELLA; Francesc Xavier HERNÁNDEZ-CARDONA: *Didáctica de la Guerra civil Española*, Barcelona, Editorial Graó, 2013.
- Maria FELIU-TORRUELLA; Francesc Xavier HERNÁNDEZ-CARDONA: "The Spanish Civil War in the Classrooms: Working for Citizenship Education", en Emilio José DELGADO ALGARRA; José María CUENCA LÓPEZ: *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, Hershey, IGI Global, 2020.
- Andrew FURCO, Shelley, H. BILLING (Ed): *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, Information Age Publishing, 2002.
- Aldredo GONZÁLEZ RUIBAL: «El último día de la batalla del Ebro. Informe de las excavaciones arqueológicas en los restos de la Guerra civil en Raïmats. La Fatarella (Tarragona)». (CSIC-INCIPT) Informes y documentos de Trabajo, 2012.
- Alfredo GONZÁLEZ RUIBAL: *Volver a las trincheras. Una arqueología de la Guerra Civil Española*, Madrid, Alianza editorial, 2016.
- Francesc Xavier HERNÁNDEZ-CARDONA; Xavier RUBIO-CAMPILLO; Rafael SOSPEDRA-ROCA; David ÍÑIGUEZ-GRACIA: "Illustration, Re-Enactment, Citizenship and Heritage of Contemporary Conflict: The Case of the Ebro (1938)". *Sustainability*, 13, 3425, 2021.
- Francesc Xavier HERNÁNDEZ-CARDONA; Maria FELIU-TORRUELLA; Rafael SOSPEDRA; Myriam GONZÁLEZ-SANZ; Ann WILSON-DAILY: "Generación de iconografía didáctica a partir de recreación histórica y 3D. El caso de la Guerra Civil Española". *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 34(1) (2019), pp. 67-82.
- Francesc Xavier HERNÁNDEZ-CARDONA; David ÍÑIGUEZ-GRACIA; David GESALÍ-BARRERA; Xavier RUBIO-CAMPILLO: "Arqueología, historia y didáctica de la aviación republicana en Cataluña (2001-2018)". En Amalia PÉREZ-JUEZ; Jorge MORIN: *Arqueología de la Guerra Civil y la Dictadura Española. La historia NO escrita*. Oxford: BAR Publishing, 2019, pp. 49-61.
- Mar HERNÁNDEZ-PONGILUPPI: "Esculturas, memòria i didàctica de la Batalla de l'Ebre". *Ebre 38. Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*. 10 (2020), pp. 123-140.

David ÍÑIGUEZ-GRACIA; Francesc Xavier HERNÁNDEZ-CARDONA: "Las guerras del siglo XX en los museos" *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 39 (2004), pp 17-30.

Barbara JACOBY: *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*, San Francisco, Jossey Bass, 1996.

William H. KILPATRICK: "The project method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process", *Teachers College Bulletin. Tenth Series*, 3, October 12 (1918), New York, Teachers College, Columbia University.

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. «BOE» núm. 310, de 27/12/2007

Josep M. PUIG, Roser BATLLE, Carme BOSCH y Josep PALOS: *Aprendizaje Servicio: Educar para la Ciudadanía*, Barcelona, Octaedro, 2007.

Ian McCALMAN; Paul A. PICKERING: *Historical reenactment: from realism to the affective turn*, Basingstoke, Macmillan, 2010.

Gabriel MOSHENSKA. (Ed): *Key Concepts in Public Archaeology*, London, UCL Press, 2017.

Wolfgang MUCHITSCH: *Does War Belong in Museums?: The Representation of Violence in Exhibitions*, Bielefeld, Museumsakademie Joanneum. Transcrit Verlag, 2014.

Rafael SOSPEDRA, R.; Maria FELIU; Ann WILSON; Gemma SEBARES; Mar HERNÁNDEZ: "La batalla de la Fatarella, 1938. Museografía, iconografía, recreación i memòria. Un model transversal de recerca didàctica", *Ebre 38: revista internacional de la Guerra Civil, 1936-1939*, 8 (2018), pp. 229-242.

Rafael SOSPEDRA-ROCA; Isabel BOJ-CULLELL; Júlia CASTELL: "El Molar. Museografía didáctica en un hospital de la Batalla de l'Ebre", *Ebre 38. Revista internacional de la Guerra Civil (1936-1939)* 10 (2020), pp. 185-207.

Renzo TITONE: *Psicodidáctica*, Madrid, Narcea, 1981.

Ronald VAUGHAN: *History and Imagination: Reenactments for Elementary Social Studies*, Plymouth, R&L Education, 2012.

Ronald VAUGHAN: *Bringing history to life*, Lanham, Rowman of Littlefield Education, 2009.

AGRADECIMIENTOS:

Oriol Miró Serra.

Mar hernández Pongiluppi

Grupo de recreación. Ejército del Ebro.

Grupo de recreación XV brigada.

Grupo de recreación UB-DIDPATRI.

Funding:

Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2016-76589) 2016-2019: Iconografía y recreación Histórica en la Didáctica del Patrimonio. El caso de la Guerra Civil Española.

Didáctica de la memoria: del aula a los lugares de la memoria

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Eloina Terrón Bañuelos

Resumen:

Esta comunicación pretende mostrar cómo los lugares de la memoria se constituyen como un espacio y una experiencia privilegiada para trabajar didácticamente con el alumnado la memoria histórica democrática. Salir de las aulas y aproximarse a la historia encarnada en los espacios geográficos que habitaron y construyeron acontecimientos esenciales en la defensa de la democracia republicana es una experiencia vital que aporta también enseñanzas emocionales y significativas que permiten aproximarse a las vivencias situadas y vividas en el contexto que se produjeron. De ahí que una de las actividades y experiencias didácticas que se pueden articular en un enfoque de historia con memoria en la educación es el desarrollo de vivencias y encuentros del alumnado con aquellos espacios simbólicos y lugares geográficos que han sido significativos en los acontecimientos que por la lucha en defensa de los valores democráticos. Poner rostros, vidas, experiencias y lugares de memoria debe ser una de las prioridades de una pedagogía de la memoria histórica democrática que nos vincule también emocional y socioafectivamente con la defensa de los valores y principios democráticos republicanos.

Palabras claves: lugares de la memoria, memoria histórica democrática, actividades didácticas, aprendizaje emocional, espacios simbólicos democráticos.

Lugares de la memoria

A raíz de la realización del documental “*Los campos del silencio*”, sobre los presos republicanos en campos de concentración franquistas, grabamos en una clase de historia del Instituto de Secundaria de Fabero del Bierzo (León). Durante la grabación constatamos que el alumnado desconocía que había un campo de concentración en Fabero y que algunos de sus abuelos habían estado presos en él, trabajando como “esclavos de Franco” para una empresa privada (Minas Moro) en la extracción de carbón en las minas del Bierzo.

Cuando fuimos con ellos y la profesora del Instituto al sitio donde había estado el campo de concentración y se les explicó lo que allí había pasado y lo que esto supuso, así como la lucha que una parte de sus mayores había seguido librando contra el franquismo en los montes del Bierzo, se produjo una especie de conmoción ante la sensación de que se les había ocultado buena parte de su propia historia.

Visitar el lugar de la memoria, recorrer el camino que hacían todos los días los presos republicanos, encarcelados por defender la democracia, para bajar a la mina, ver el espacio donde se hacinaban y sentir la injusticia y la magnitud de la represión en primera persona suponía ponerse en la piel de quienes lo habían sufrido. Una experiencia que muestra la importancia didáctica de poner rostros, vidas, experiencias y lugares de memoria en las prioridades de una pedagogía de la memoria histórica democrática.

Los lugares de la memoria se constituyen como un espacio y una experiencia privilegiada para trabajar didácticamente con el alumnado la memoria histórica democrática. Salir de las aulas y aproximarse a la historia encarnada en los espacios geográficos que habitaron y construyeron acontecimientos esenciales en la defensa de la democracia republicana es una experiencia vital que aporta también enseñanzas emocionales y significativas que permiten aproximarse a las vivencias situadas y vividas en el contexto que se produjeron. Ponerse en el lugar del otro tratando de recrear aquello que fue vivido permite no solo vincular el aprendizaje cognitivo que se desarrolla en las aulas con el aprendizaje emocional que significa situarse en el lugar que se vivió, sino también tratar de empatizar y “ponerse en la piel” de quienes lo vivieron.

De ahí que una de las actividades y experiencias didácticas que se pueden articular en un enfoque de historia con memoria en la educación es el desarrollo de vivencias y encuentros del alumnado con aquellos espacios simbólicos y lugares geográficos que han sido significativos en los acontecimientos que por la lucha en defensa de los valores democráticos. Poner rostros, vidas, experiencias y lugares de memoria debe ser una las prioridades de una pedagogía de la memoria histórica democrática que nos vincule también emocional y socioafectivamente con la defensa de los valores y principios democráticos republicanos.

Rutas de la memoria

Dice el proverbio de Marco Tulio Cicerón: “Los pueblos que olvidan su historia están condenados a repetirla”. Por eso, como estrategia didáctica y política de educación debemos crear y señalar un Catálogo de Lugares y Rutas de la Memoria Histórica en cada municipio, para recordar y hacer memoria de quienes lucharon por la libertad y los valores democráticos de la república, de los que ahora somos herederos.

Esta debería ser una iniciativa de interpretación y puesta en valor de espacios e itinerarios de memoria histórica democrática que se debería desarrollar por toda la geografía del Estado español, como han hecho ya numerosas provincias y localidades de España, con el objetivo de que éstos constituyan una herramienta pedagógica de la memoria sobre el valor de los derechos humanos, la libertad y los principios democráticos.

Estos “lugares y rutas de la memoria histórica y democrática”, deben ser un instrumento para conocer, consultar y divulgar lo que sucedió durante la guerra de España, la dictadura, la lucha antifranquista y la recuperación democrática. Es una manera de promover "el desarrollo de una conciencia ciudadana y democrática plena".

Por ello deben ser itinerarios histórico-pedagógicos, señalizados y explicados, para que sean una forma de fomentar la cohesión y la solidaridad entre las distintas generaciones en torno a los valores y principios democráticos.

Cada una de ellas debería integrarse y formar parte de una Red de Espacios de Memoria Democrática de las distintas Provincias y Comunidades, que pongan en valor por toda la geografía provincial y regional itinerarios, centros de interpretación, hitos, vestigios, etc. que han sido testimonio de nuestra historia reciente, recuperando un patrimonio memorial –tangible e intangible– representativo de la lucha y los conflictos para la consecución de los derechos y las libertades democráticas de nuestro país en el período que va desde la Segunda República hasta la transición democrática (1931-1980).

Esto se debe plantear de forma sistemática y coordinada a nivel estatal, autonómico y provincial. Articulando un mapa online de la geografía nacional que se convierta en un hito y referente de rutas de la memoria que permita extender la educación en memoria democrática más allá de las aulas. Que una en un espacio común y compartido, de acceso libre y vinculado a algún organismo público, todas las rutas actuales que ya existen y están trazadas y señalizadas, con aquellas que se vayan creando en cada municipio y región.

Educar más allá de las aulas

Se ha extendido el dicho africano de que para educar a un solo miembro se necesita a toda la tribu. Efectivamente, necesitamos una educación de la memoria en la que nos involucremos toda la tribu. Es decir, empezar a concebir todo el entorno, todos los espacios y el contexto como oportunidades educativas también de aprendizaje en aquellos valores y principios que hemos acordado en los derechos humanos, más allá del tradicional espacio ligado a las aulas de los centros educativos.

Porque la tarea educativa no es solo exclusiva de las escuelas. Hoy no solo educa la familia y la escuela, sino también y muy poderosamente los medios y las redes sociales, la ciudad, los barrios y los pueblos, el entorno y el contexto en el que convivimos cotidianamente. Y necesitamos reconstruir todos estos espacios para que ayuden y apoyen en la labor educativa que ha sido encomendada tradicionalmente a las escuelas y las comunidades educativas.

De ahí que uno de los espacios clave que podemos “recuperar” en esta educación expandida, en esta educación colectiva y social, son aquellos espacios que simbólicamente y significativamente supusieron lugares de resistencia al fascismo, de defensa de esos derechos humanos y valores republicanos en los que dieron la vida y el futuro tantos luchadores y luchadoras antifascistas tras el golpe de estado y la dictadura franquista.

Esto no solo facilitaría al profesorado y las comunidades educativas encarnar y situar la inclusión de la memoria histórica democrática en los contenidos escolares, sino también extender esa

educación en memoria histórica democrática a toda la sociedad, pues se debería convertir en un patrimonio común que facilite una Pedagogía de la Memoria más allá de las aulas.

Protocolos de intervención

Hemos desarrollado diversas experiencias para extender estas prácticas que pueden servir de ejemplo de cómo implementar de forma práctica este proceso.

En primer lugar, se trata de hacer un estudio exploratorio grabando en vídeo o en audio a personas de la zona que relaten lo que sucedió en los sitios de la memoria de la zona (trincheras, fosas, etc.). Con la ayuda de asociaciones de recuperación de la memoria histórica y colectivos memorialistas de la zona se puede contactar con personas significativas y relevantes que pueden recordar y situar estos espacios. En algunos casos sería conveniente grabar en el propio lugar de la memoria, pues permite situar, localizar y señalar más exactamente lo que sucedió recreándolo sobre el terreno.

A continuación, se trataría de fotografiar los lugares de la memoria y su entorno. Siendo lo más exhaustivos posibles en la reproducción fotográfica desde distintos ángulos y en diferentes épocas temporales, pues la visualización varía en función de las estaciones y el paso del tiempo. También sería muy conveniente, a través de las asociaciones memorialistas o de personas de la zona, si se pueden recuperar fotos de la época que permitan contrastar cómo eran en su momento y que faciliten la labor de imaginarlos en su contexto inicial.

Un tercer paso es situar online los sitios geocalizándolos con apps como google maps que permite localizar y vincular distintos puntos geocalizados para trazar rutas entre ellos y diseñar así un boceto o esquema previo de la posible ruta de la memoria. Cuando esto no es posible, también se puede geocalizar con la opción de la app Whatsapp para ello.

El siguiente paso es representar en un mapa en papel las posibles rutas que los puede unir. Se esbozan diferentes posibilidades antes de que se trace la ruta final, para debatirlo con especialistas que aconsejen la mejor opción.

Un paso imprescindible y que, no lo olvidemos, requiere tiempo y contactos es coordinarse con especialistas y expertos en el campo y que tengan conocimientos, investigación e información sobre la zona que se ha estudiado para documentar sólidamente lo que se va a realizar. En general, nuestra experiencia es que el profesorado investigador de los departamentos de Historia Contemporánea de las Universidades, o profesorado de historia de secundaria que son especialistas en este campo, son muy asequibles y se prestan a colaborar en este tipo de proyectos, que también consideran fundamentales para avanzar en la revalorización de estos espacios y su utilización didáctica para las futuras generaciones y para la población en general.

Una opción que puede ser utilizada es la realización de Trabajos Fin de Grado o Trabajos Fin de Máster o habilitar becas de investigación o colaboración en Universidades de la zona o en proyectos de investigación de la Secretaría de Estado de Memoria Democrática para que jóvenes que están terminando un Grado o un Máster colaboren en la confirmación de la información recabada, en su documentación y, en general, en el desarrollo de todo el proyecto, complementando y ampliando incluso la información recabada.

Es imprescindible realizar un proyecto sólido y fundamentado descriptivo de la ruta, detallando todo lo posible al respecto: hitos, lugares, monumentos, sitios, etc. y su correspondiente explicación, en cada caso. Situando cada espacio en un mapa geográfico, acompañando en cada lugar con un dibujo o descripción del tipo de panel explicativo que sería idóneo para dar

información sobre el mismo. De tal forma que se pueda ver de forma global y completa la ruta de un solo vistazo en una representación lo más detallada posible.

Además, se puede acompañar también con el diseño y elaboración de un díptico informativo de la ruta, en el que se explique e ilustre el recorrido que se presenta, como material de información y difusión, tanto de cara al proyecto como con el fin de que sirva también en el futuro para poder darla a conocer.

En el proyecto se pueden incluir también aspectos de profundización en estas rutas de la memoria mediante propuestas de guías de interpretación del patrimonio, visitas teatralizadas a las mismas, incluso la existencia de aulas o centros específicos de la memoria histórica en torno a las mismas, con elementos interactivos y accesibles, que conviertan las rutas en una experiencia atractiva¹³⁸.

A partir de aquí se tiene que continuar con una labor política esencial e imprescindible, entendiendo que la política es una tarea colectiva de construcción de una sociedad conforme a los principios y valores que hemos consensuado colectivamente. Y teniendo en cuenta que las instituciones políticas y los representantes que están en ellas su labor debe estar al servicio de la ciudadanía y de las necesidades y el bien común.

En este sentido el siguiente paso sería presentar una moción en los diferentes Ayuntamientos por los que discorra la ruta, a través de uno o varios grupos políticos que estén presentes en dicho municipio, en el que se solicite llevar y aprobar en el pleno corporativo dicha moción que incluya la financiación pertinente para crear y señalizar la ruta de la memoria histórica en el municipio o en el conjunto de municipios a los que afecta. En aquellas regiones que tienen Diputaciones, que se encargan de los municipios que tienen menos de 20.000 habitantes, se pueden presentar estas mociones en ellas.

El hecho de que este tipo de iniciativas estén amparados por la Ley de Memoria Democrática, de que esté involucrados especialistas en la materia y los departamentos de Historia de las Universidades y que supongan poner en valor la pedagogía de la memoria y el patrimonio vinculado a la lucha por la democracia y la justicia social, suele impulsar el apoyo de los Plenos Municipales y su aprobación.

En todo caso, en las mociones se debe pedir asesoramiento al Departamento de Historia correspondiente de la Universidad de la zona para el diseño y planificación de estos itinerarios con el fin de darles una orientación histórico-pedagógica. Y que el propio Ayuntamiento solicite también apoyo económico y apoyo logístico a otras instituciones públicas y administraciones superiores para que apoyen la realización de dichas rutas de la memoria histórica democrática.

Solo quedaría hacer una rueda de prensa presentando el proyecto y lo que se le pide al Ayuntamiento para que la ciudadanía conozca la propuesta y se apoye socialmente e incluso puedan involucrarse en aportar más información, colaborar e incluso participar activamente en su realización.

¹³⁸ Maria-Teresa RIQUELME-QUINONERO: “La ruta histórica como estrategia para la recuperación de los paisajes de la Guerra de la Independencia española”, en Rafael Zurita Aldeguer (dir.): *La Guerra de la Independencia española: memoria, paisajes e historia digital*, 2022, pp. 21-42.

Los estudiantes de Ciudad Universitaria en la guerra civil: recursos para mejorar la empatía histórica de los/as futuros/as docentes

Esther Jiménez Pablo

Resumen

Ciudad Universitaria es hoy un espacio para la reflexión. La Batalla de Madrid que enfrentó al bando sublevado y al republicano hizo del campus universitario un lugar plagado de trincheras, impactos de metralla y destrucción, que se pueden observar en la actualidad y que invitan a repensar en las secuelas dolorosas de la Guerra Civil. Desde el área de didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación-CFP de la UCM se propone una actividad para la formación de pedagogos/as y maestras/os de Educación Infantil y Primaria, centrada en dar respuesta a una serie de preguntas como por ejemplo ¿cómo vivieron los estudiantes de aquel entonces la Guerra Civil? ¿cómo quedaron las Facultad, los libros, el patrimonio Complutense? No se trata de analizar las fases políticas o militares de la contienda, sino de que nuestros/as estudiantes a través de la empatía histórica, como competencia actitudinal, entiendan el impacto de una Guerra en un contexto educativo. Para ello, nuestros/as estudiantes recopilan la información necesaria a partir de una fuente primaria; el Diario Juvenil “AHORA”, que informaba de las inquietudes de los jóvenes estudiantes durante la Guerra. Después, a través de la elaboración de trabajos con formatos menos convencionales, tratarán de recrear lo aprendido desde una óptica más íntima y personal.

Palabras clave: Recurso didáctico, empatía histórica, Guerra Civil, Ciudad Universitaria, Diario AHORA.

Introducción: El contexto de la Guerra en Ciudad Universitaria¹³⁹

La Guerra Civil frenó por unos años el magno proyecto de crear un gran espacio universitario en la Moncloa. Todavía en 1936 se encontraban en construcción numerosas Facultades y otros espacios académicos. En cuestión de meses todo el Campus se convirtió en un escenario bélico de desolación y destrucción; plagado de minas y trincheras, con edificios volados por las continuas explosiones de las bombas, las granadas de mano y la metralla¹⁴⁰. Hoy las excavaciones arqueológicas en el Campus permiten ver con nuestros ojos los restos materiales de aquella dura contienda, para no olvidar jamás cuáles fueron las fatídicas consecuencias¹⁴¹.

La actividad docente e investigadora se detuvo de golpe. A lo largo de Ciudad Universitaria la destrucción de las fachadas por las minas y las bombas dejaba un paisaje desolador. En el interior de las facultades, el patrimonio bibliográfico de la Universidad Complutense, como fue el caso de la Biblioteca de Filosofía y Letras, también sufrió los bombardeos. Libros antiguos y modernos fueron utilizados como improvisados sistemas de defensa, amontonados en ventanas y puertas a modo de parapetos y barricadas (Fig. 1). Actualmente se realizan exposiciones que permiten contemplar la huella de la destrucción en numerosos ejemplares de libros con orificios de balas, restos de metralla, obras deformadas por la humedad y el fuego, etc., y que nos recuerdan lo poco que importa la cultura y la educación al paso devastador de una Guerra.¹⁴²

La guerra en Ciudad Universitaria empezó el 15 de noviembre de 1936 y terminó el 28 de marzo de 1939, quedando el Campus dividido de la siguiente forma: las tropas sublevadas ocuparon el asilo el Clínico, el asilo de Santa Cristina, el Instituto Nacional de Higiene (actual Rectorado), la Escuela de Agrónomos, la Escuela de Arquitectura, la Casa de Velázquez y el Palacete de La Moncloa. Por su parte, las tropas republicanas se situaban en el resto de los edificios y en el Parque del Oeste¹⁴³. A partir de aquí reconstruimos de manera didáctica la historia de las vidas humanas.

¹³⁹ Este artículo es resultado del Proyecto de la UCM: *Laboratorio didáctico de individuos y sociedades al margen de la Historia*, aprobado en la convocatoria de "Proyectos de Innova-Docencia" del año 2021, dirigido por la profesora Gemma Muñoz García. Así como del Proyecto APS de la UCM: *Creando vínculos entre comunidades educativas: los valores patrimoniales de Ciudad Universitaria*, del curso 2022-23, dirigido por la profesora Alicia Castillo Mena.

¹⁴⁰ Para reconstruir la historia de Ciudad Universitaria y en especial el episodio bélico me remito a Pilar CHÍAS NAVARRO: *La ciudad universitaria de Madrid*, Madrid, UCM, 1986; Pablo CAMPOS CALVO-SOTELO: *75 años de la ciudad universitaria*, Madrid, Editorial Complutense, 2004; Fernando CALVO GONZÁLEZ-REGUERAL: *La Guerra Civil en la Ciudad Universitaria*, Madrid, La Librería, 2012.

¹⁴¹ Alfredo GONZÁLEZ RUIBAL, Carlos MARÍN SUÁREZ, Manuel SÁNCHEZ-ELIPE LORENTE y Santiago LORENTE MUÑOZ: "Guerra en la Universidad: arqueología del conflicto en la ciudad universitaria de Madrid", *Ebre*, 38/4 (2010), pp. 123-143.

¹⁴² Marta TORRES SANTO DOMINGO: "Libros que salvan vidas, libros que son salvados: la Biblioteca Universitaria en la Batalla de Madrid", en Blanca CALVO y Ramón SALAVERRÍA (eds.): *Biblioteca en guerra*, Madrid, Biblioteca Nacional, 2005, pp. 259-285; Marta TORRES SANTO DOMINGO: "Los libros de las bibliotecas forman magníficos parapetos", en *La Facultad de Filosofía y Letras durante la Segunda República*, Madrid, SECC, Ayuntamiento, Fundación CoAM, 2008, pp. 586-599.

¹⁴³ Ana GARCÍA HERRANZ: "Guerra de minas y fotoperiodismo de guerra en el frente de la Ciudad Universitaria de Madrid: la Casa de Velázquez en la Guerra Civil española", *Historia y comunicación social*, 23/1 (2018), pp. 245-256.



Fig. 1. Soldados republicanos descansando en la Facultad de Filosofía y Letras. Parapetos formados con libros de la Biblioteca. *Le Patriote Illustré*, 7 de noviembre de 1937.

Con esta breve introducción del contexto de la Guerra Civil en Ciudad Universitaria, que explicamos de manera más extendida a nuestros/as estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Pedagogía, comenzamos a reconstruir qué ocurrió entre 1936 y 1939 en el Campus; espacio al que hoy acude diariamente nuestro alumnado para formarse. La Guerra de Ucrania que vivimos en el presente ha generado miedos y reflexiones en nuestros estudiantes sobre la fragilidad de la paz y la perversión de la guerra, que muchas veces aparece inesperadamente por ambiciones políticas y territoriales que no tienen en cuenta el futuro de las vidas humanas. Suele ser un debate recurrente en la Facultad de Educación preguntarnos en clase ¿y qué pasa con la educación en medio de una Guerra? Por eso, retomar el tema de la Guerra Civil Española nos parecía idóneo porque a pesar de los años que han pasado sigue removiendo conciencias y avivando emociones. Primero remueve porque lo vivieron muchos familiares cercanos mayores, como abuelos o bisabuelos, y quedan recuerdos de la dureza de la Guerra que se transmiten en las familias de generación en generación. Segundo porque acabó dividiendo a la sociedad, es más, seguimos arrastrando el recuerdo de esa confrontación entre bandos, aunque sea de manera más ideológica, y la política actual no contribuye a unir socialmente, a buscar el respeto, la tolerancia y la comprensión, más bien al contrario; en ocasiones los partidos políticos no cesan de recordarnos intencionadamente su interpretación sesgada de los vencidos y los vencedores. Nuestros/as estudiantes, conscientes de todo esto, al hablarles de la destrucción de Ciudad Universitaria durante la Guerra Civil quisieron conocer más sobre la parcela educativa durante esos años. Conocer de primera mano cómo lo vivió la comunidad universitaria, qué miedos sintieron los/as estudiantes, qué hicieron durante la contienda, si los estudiantes fueron reclutados, si participaron ideológicamente, qué pasó con las clases, qué hicieron algunos docentes, etc., nos pareció interesante que, como futuros pedagogos y docentes de Educación Infantil y Primaria, nuestros estudiantes pudiesen elaborar recursos para recrear historias personales de estudiantes que vivieron la guerra, y así ejercitar la empatía histórica, mejorar el pensamiento crítico-histórico y trabajar las competencias cívicas y sociales.

Metodología, secuenciación del trabajo y objetivos

Para mejorar la empatía histórica, esto es, la capacidad de nuestro alumnado de empatizar con las sensaciones y emociones de personas o grupos sociales del pasado era necesario implementar un método que aunara tres procedimientos; por un lado, la aplicación de una metodología interactiva entre los/as estudiantes, por otro una indagación que les motivara y les implicara en la búsqueda de información y por el otro, el fomento de una investigación que en todo momento fuera grupal y cooperativa¹⁴⁴.

La actividad duró dos semanas divididas en cuatro sesiones coincidentes con las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil y Didáctica de las Ciencias Sociales para Pedagogía. Es decir, en total seis horas de clase, más el trabajo en casa. Nuestras clases están formadas por 60 estudiantes. Es importante señalar desde un principio que toda la actividad era grupal (12 grupos de 5 estudiantes por cada clase) con lo que conseguíamos mejorar el trabajo colaborativo al tener que realizar todas las fases de la actividad en consenso grupal, teniendo en cuenta las decisiones y reflexiones de cada miembro del equipo. En este sentido, resultó también fundamental el ejercicio de la escucha entre compañeros/as.

¹⁴⁴ En otros trabajos que estudian la empatía histórica también citan estos tres ángulos metodológicos. En María Pilar MOLINA TORRES: “La empatía histórica como recurso para los estudiantes de Educación Primaria”, en el *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation: CIVINEDU 2019*, coord. por REDINE, pp. 89-93.

Nuestro objetivo principal era conseguir que el alumnado elaborara recursos didácticos de manera activa y eligiendo formatos dinámicos y originales, nada convencionales, para tratar de impactar a los/las compañeros/as en clase. Cada grupo trabajaría así la empatía histórica buscando recrear el día a día y situaciones que vivieron los estudiantes de Ciudad Universitaria en plena Guerra. Los recursos mostrarían una de las caras ocultas de la Guerra; el qué pasó con la educación durante la Guerra, en concreto en la Universidad Complutense, y el qué supuso la contienda para la vida de aquellos estudiantes. El recurso sería evaluado, como explicaremos, por toda la clase, y la valoración era proporcional al impacto emocional que generara y a la capacidad de hacer reflexionar a los/las compañeros/as.

Fase 1 de la actividad: enseñar la utilidad de la prensa histórica como fuente y recurso

En esta primera fase lo primero fue enseñarles la fuente primaria a utilizar para recopilar la información sobre los estudiantes. Se trata de la prensa de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de Madrid, que es un recurso online, y que permite consultar los periódicos y revistas editados desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Para el caso que nos ocupaba de la Guerra Civil, elegimos un solo periódico de entre todos los que narraron casi a diario el avance de la contienda en Madrid. Prensa como La Voz, El Sol, La Libertad, El Heraldo de Madrid, La Época, La Nación, cuentan los episodios de la Guerra, pero simplemente dan cuenta del progreso militar de uno u otro bando en la Guerra, y por supuesto, de la rápida destrucción de Ciudad Universitaria. Para conseguir profundizar en temas más sociales y cívicos, como por ejemplo qué pasó con los estudiantes, preferimos utilizar las tiradas de un único Diario que iba dirigido en la época a las juventudes, en concreto, el Diario Juvenil AHORA.

Como recurso didáctico y fuente histórica, el Diario Juvenil AHORA¹⁴⁵ es ideal por tres motivos: es una fuente primaria, fue polémico en la época y era un diario muy gráfico y visual. En primer lugar, es interesante porque es una fuente primaria, y siempre al alumnado le gusta trabajar con material de épocas pasadas. Ver un periódico antiguo siempre les motiva; les gusta aprender a observar críticamente otro tipo de fotografías, la forma de expresar que tenía el periodismo entonces, la información que aportaban, la intencionalidad de algunas noticias, etc. Segundo porque AHORA fue un diario polémico e incómodo para los vencedores de la guerra. Se fundó el 16 de diciembre de 1930 y su última publicación salió en 1939, cuando ganó la Guerra el bando sublevado. Era un Diario muy curioso porque al principio en nuestras clases nos llevó a cierta confusión con los continuos cambios de título y subtítulo conforme avanzaba la Guerra Civil. Comenzó la Guerra llamándose únicamente AHORA, sin subtítulo, pero vivió otra época nueva a partir de 1937 cuando se tituló y subtituló AHORA Diario de la Juventud y, más adelante, tuvo otra nueva época, la segunda, a partir de abril de 1938, cuando se cambió el subtítulo por AHORA Diario Juvenil. En definitiva, se fue inclinando hacia un lector más juvenil para conseguir que estuviera informado, y sobre todo buscar la forma de animarlos a que se uniera a la causa. Fue un altavoz para incitar a las juventudes con sus numerosos carteles y anuncios en los que hacían llamamientos a luchar junto al bando republicano (Fig. 2). La rapidez con la que cerraron el Diario los sublevados al finalizar la Guerra corrobora lo incómodo que era ideológicamente este tipo de prensa para los militares. El tercer motivo por el que es ideal como recurso didáctico y fuente histórica es porque es un diario muy gráfico y visual, se percibe perfectamente que va dirigido a un público más joven que pretende captar a través de la

¹⁴⁵ María OLIVERA ZALDUA: “La ilustración de guerra en el diario Ahora”, *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, XX (2016), pp. 87-106.

fotografía, el cartelismo y los anuncios. Incluso la forma de dirigirse y de expresarse trata de conectar con un público más joven.

Una vez que enseñamos cómo buscar en la Hemeroteca Digital, que no es nada complicado, simplemente hay que utilizar bastantes filtros para no embarrar la búsqueda, les dimos libertad en el formato para inventarse el recurso. No queríamos un trabajo tradicional escrito, sino que buscaran la manera de hacer entender a los compañeros/as cómo se pudieron sentir los estudiantes durante la Guerra, y qué papel tuvo la juventud universitaria en la contienda. Al recurso didáctico le debía acompañar una buena exposición también didáctica que enseñara bien lo que pretendían mostrar o dar a conocer. Los datos los extraerían recopilando toda la información necesaria del Diario AHORA, fijándose en los datos que más les llamase la atención con respecto a la actividad académica durante la Guerra. Como es un Diario que se publicaba casi a diario o semanalmente, tienen mucha información; hubo grupos que se fijaron más en el inicio de la Guerra, pero otros más en el final y consecuencias de la misma para el mundo académico. No obstante, para completar sus recursos también les permitimos complementar con información y algunas fotografías de Archivo de la Universidad Complutense que están publicadas en revistas y en distintos libros sobre la Ciudad Universitaria en Guerra. Cabe señalar que la mayoría de los grupos les valió sólo con la información periodística y gráfica del Diario AHORA.

Fase 2: Creación de los formatos de los recursos a exponer

A la hora de materializar y exponer el ejercicio no valía con el formato tradicional de un trabajo escrito con imágenes, debían ser más creativos. Hicimos una lluvia de ideas en clase para que ellos y ellas mismas pensaran tipos de formatos que impactaran más socialmente (en este caso, a los compañeros/as) a la hora de presentar el trabajo. Y así fue, con la libertad de la que disfrutaron, como los distintos grupos eligieron formatos muy variados, destacamos aquí los trabajos por su originalidad a la hora de presentarlos: tres grupos eligieron grabarse en vídeo haciendo un noticiero en blanco y negro a modo de NO-DO de la época; otros tres grupos hicieron una recreación de un programa de radio en el que entrevistaban a estudiantes y docentes durante la Guerra, expresando la angustia y el freno que suponía a la cultura y a la educación; cuatro grupos decidieron hacer una recreación teatral de cómo se reunirían a escondidas los jóvenes, de qué podrían hablar, a qué tenían miedo; otros tres grupos hicieron una exposición con carteles de la época que recogía información sobre la Universidad en Guerra, imitando las imágenes y textos de carteles originales de la Guerra; otros dos grupos realizaron una comparativa entre el pasado y el presente como si fueran investigadores y arqueólogos, disfrazados de ello, y explicando lo que se puede encontrar hoy en los restos que quedan esparcidos por Ciudad Universitaria; otros dos grupos hicieron un cómic de unos jóvenes en Ciudad Universitaria. De manera más personal e íntima, otro grupo eligió hacer y leer un Diario personal como si un joven estudiante contara su día a día en algunos momentos de la Guerra; en esta misma línea, otros tres grupos hicieron unas memorias como si los estudiantes que vivieron la Guerra en Ciudad Universitaria fueran sus abuelos, y hubieran encontrado dichos manuscritos escondidos en sus casas; y por último, otros tres grupos escribieron cartas como si los estudiantes describieran su situación durante la Guerra, y se las enviaran a familiares fuera de Madrid. A continuación, mostramos de forma resumida en la Tabla 1 los formatos elegidos por los grupos para una mayor aclaración.

Tabla 1. Formatos de los trabajos elegidos por los grupos de estudiantes

Formatos del ejercicio (24 grupos en total)		
Vídeo NO-DO	3 grupos	Formato más de difusión social contextualizado en la época
Programa de Radio	3 grupos	
Recreación teatral	4 grupos	
Exposición de carteles	3 grupos	Formato que acerca el pasado al presente a través de imágenes y recursos en papel
Comparativa pasado-presente	2 grupos	
Cómic	2 grupos	
Diario personal	1 grupo	Formato más íntimo y personal
Memorias de abuelos	3 grupos	
Cartas	3 grupos	

La importancia de fomentar la empatía histórica en futuros docentes

Reconstruir historias de vida pasadas y olvidadas ha permitido mejorar las competencias cívicas, sociales, y sobre todo actitudinales como la empatía histórica, que todo futuro docente, para conseguir un aprendizaje significativo y una mayor motivación, deberían trabajar en las aulas de infantil, primaria o secundaria. Porque a través de la Historia se puede perfectamente mejorar la empatía, tratando de ponernos en la piel de la gente del pasado, para entender mejor las formas de existencia, las motivaciones o causas que pueden conducir a una persona a realizar uno u otro acto en el pasado. Trabajar la empatía con el pasado no sólo repercute en entender mejor ese pasado, sino en comprender mejor nuestro presente, incluso el ciclo histórico y repetitivo de situaciones o procesos traumáticos como las Guerras. El ser humano no sólo vivió una I Guerra Mundial, sino una II Guerra Mundial y la III Guerra Mundial resuena en los telediarios cada vez que se inicia un nuevo conflicto, que, por desgracia, es bastante a menudo. De poco sirve memorizar una Guerra a través del estudio exhaustivo de las fechas concretas de las victorias o las pérdidas, como sucede en numerosos manuales, ni tampoco sólo pensando en clave de nombres particulares de dirigentes políticos que lideran esas guerras, sino que hay que aprenderlas también en base a la experiencia, a cómo pudieron vivirla las personas de entonces, mirar hacia la parte más social y menos política o militar; preguntarnos con nuestros/as estudiantes cómo lo pudieron vivir estudiantes como ellos/as y docentes como nosotras/os, tratando de comprender los miedos, los odios, la destrucción de familias y amigos que genera un hecho conflictivo de cualquier calibre o condición. En este sentido, Gudín, Lasala e Iturriaga señalan (2017) que la empatía resulta fundamental en las escuelas porque hace comprender mejor la conducta humana, saber el por qué se repiten prácticas del pasado que hoy, a lo mejor, han perdido su significado, y permite valorar mejor las intenciones de un hecho concreto e

interpretar una misma situación desde distintos puntos de vista (p. 77)¹⁴⁶. La empatía histórica es una capacidad que remueve conciencias, tal y como señala Santisteban (2010, p. 46), y permite acercarnos a otras formas de vida acorde a diferentes normas y sistemas de creencias¹⁴⁷. J. Endacott y S. Brooks (2013, p. 42) señalan además que es una manera más afectiva de comprender a los sujetos del pasado, es otra forma de acercarse a la Historia en la que se examinan vivencias, la dimensión afectiva y los pensamientos de personajes históricos conocidos o desconocidos¹⁴⁸.

De manera que este tipo de actividades que buscan remover la parte más afectiva y personal de las personas del pasado permite crear conexiones sentimentales entre el presente y el pasado. Permite dar sentido a decisiones, dar explicaciones a las acciones humanas, comprender mejor los relatos y el por qué se pudo reaccionar de una manera u otra.

Conclusiones

El hecho de haber trabajado en un primer momento con los periódicos permitió que los estudiantes exploraran una fuente primaria y que se involucrasen mejor en el contexto de la época. Y la segunda fase, en la que diseñan el formato añadiendo la información interpretada por ellos y ellas de una manera más personal, adaptada a los usos de la época, como es el caso de los programas de radio o del NO-DO, la cartelería o los diarios supuestamente encontrados, facilitó la mejora de la empatía histórica. Al hacerse pasar por los estudiantes en muchos casos, poniéndose en la piel de ellos a través de las cartas, las obras de teatro, las memorias, se consiguió despertar nuevas emociones y sentimientos que generaron una mejor comprensión de los miedos y el malestar que provoca en el ser humano una situación de Guerra en cualquier momento histórico. Tanto la fuente primaria como el formato del trabajo resultaron fundamentales para contextualizar correctamente Ciudad Universitaria en plena Guerra, además de conectar emocionalmente y generar una mejora en la empatía histórica de cada estudiante. En todo momento se fomentó el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo colaborativo en grupo, la curiosidad hacia la investigación y el interés por la educación en valores. Se acercaron a una realidad desconocida para ellos y ellas, pues en los manuales de Historia de Primaria, Secundaria, Bachillerato o Universitarios, los conceptos históricos de época contemporánea que deben aprender están muy estructurados en base a un discurso político y militar. Las grandes guerras son por desgracia el hilo conductor de la Historia más actual, dejando en sombra a otros agentes con los que nuestros/as estudiantes se sentirían más identificados, como es el caso de los estudiantes de Ciudad Universitaria durante la Guerra Civil. En el mismo espacio donde ahora estudian, hace casi un siglo fue un espacio de destrucción y de dolor, y han sabido empatizar con ello puesto que los protagonistas eran estudiantes como ellos, pero del pasado.

Valoramos positivamente esta actividad didáctica ya que hemos acercado al alumnado a otras realidades, que les han motivado, y generaron un debate final para expresar cómo se habían sentido y qué destacaban del proceso de aprendizaje. En concreto, señalaban que nunca se habían involucrado de tal manera en un trabajo contextualizado en época contemporánea, y que en ocasiones se habían emocionado al reconstruir y recrear situaciones tan dolorosas y críticas

¹⁴⁶ Enrique GUDÍN DE LA LAMA, Isabel LASALA NAVARRO, Diego ITURRIAGA BARCO: “Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital”, *Revista de Educación*, 375 (2017), pp. 61-85.

¹⁴⁷ Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ: “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clio & Asociados*, 14 (2010), 34-56.

¹⁴⁸ Jason L. ENDACOTT y Sarah BROOKS: *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical. Social Studies Research and Practice*, 8/1 (2013), pp. 41-58.

como el reclutamiento de jóvenes universitarios que dejan sus carreras y sus estudios por un duro enfrentamiento entre ciudadanos de un mismo país, con miles de vidas de jóvenes perdidas. Otros estudiantes nos transmitieron cómo este trabajo les había removido no sólo a ellos y ellas, sino a muchos familiares que al hablar de este ejercicio habían recordado o escuchado a sus mayores algunas situaciones dolorosas que acompañaron a la contienda, lo que, a su vez, repercutió en la mejora del trabajo, porque se generó una mayor empatía histórica al conocer datos intrafamiliares.

Estrategias de defensa y divulgación de un lugar de memoria desde la sociedad civil: el campo de concentración de Castuera

Guillermo León Cáceres, Antonio D. López Rodríguez

Resumen – Abstract

El Campo de Concentración de prisioneros de Castuera (Badajoz) se construyó al final de la guerra civil para confinar a miles de soldados republicanos procedentes del frente extremeño. Por el campo pasaron entre diez y quince mil prisioneros civiles y militares y a un número indeterminado de los mismos se les perdió el rastro vital tras sus alambradas. Desde el año 2006 la Asociación Memorial Campo de concentración de Castuera (AMECADEC) viene trabajando en cuatro objetivos fundamentales: el homenaje a las víctimas del campo de concentración y de la represión franquista en general; la preservación del espacio que ocupó el campo de concentración; la búsqueda, localización y exhumación de fosas clandestinas y la divulgación tanto de la historia como la memoria del lugar, declarado por la Administración autonómica como Bien de Interés Cultural con la categoría de Sitio Histórico desde el año 2009. En esta aportación incidiremos en las tareas de divulgación que lleva a cabo AMECADEC.

Palabras clave – Key words: Represión, campo de concentración, memoria, asociaciones, divulgación

1. El Campo de concentración de Castuera: un apunte histórico

El golpe de estado del dieciocho de julio de 1936 contra la II República devino en una guerra civil que duraría hasta el uno de abril de 1939. En otoño de 1936 Extremadura había quedado dividida en dos zonas con un frente definido. En este contexto, las comarcas de La Serena y La Siberia, la zona de Vegas Altas con Don Benito y Villanueva como principales núcleos de población, así como algunos enclaves de menor importancia estratégica en la provincia de Cáceres, conformaban el grueso del territorio republicano en la región.

La localidad de Castuera fue designada como capital de la Extremadura republicana y en ella se ubicaron importantes organismos del gobierno republicano. De la misma manera, Castuera fue la sede del Cuartel General de la 37 División y de varias compañías de milicianos. Tras la ofensiva franquista del verano de 1938 y su inmediata ocupación, la localidad perdió su preponderancia política, aunque conservó cierta importancia militar, dada la cercanía de la nueva línea del frente, cristalizada tras la denominada Batalla de La Serena¹⁴⁹. Y en esta localidad decidirían las autoridades franquistas construir el campo de concentración donde, una vez acabada la guerra, se debía confinar al dispositivo militar republicano presente en el frente extremeño, así como a población civil afín a la causa republicana.

Las investigaciones sobre el sistema concentracionario franquista han sido relativamente recientes tanto a escala nacional¹⁵⁰ como regional¹⁵¹. Sin duda, la apertura parcial de algunos fondos archivísticos bajo la custodia del Ejército facilitó a finales de los noventa del pasado siglo el inicio de las investigaciones históricas. Por tanto, comienza a conocerse con cierta profundidad la naturaleza y configuración del sistema concentracionario franquista.

El Campo de Concentración de Castuera empezó a construirse en la segunda mitad de marzo de 1939. En su construcción participaron dos Batallones de Trabajadores, formados por prisioneros republicanos y organizados por la División 21. Era, por tanto, un campo divisionario que no dependía de la Inspección de Campos de Concentración de Prisioneros, establecida en julio de 1937 para la organización y el aprovechamiento de los prisioneros de guerra republicanos.

El Campo de Concentración de Castuera ocupó un espacio irregular de 72.000 metros cuadrados, rodeado por una doble alambrada y un foso intermedio y en el que se levantaron en torno a ochenta barracones. Y por allí pasaron, durante su funcionamiento, entre 10.000 y 15.000 prisioneros civiles y militares.

¹⁴⁹ Para la guerra civil en Extremadura y la configuración del frente extremeño véanse Julián CHAVES PALACIOS: *La guerra civil en Extremadura: operaciones militares, 1936-1939*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2004 y José HINOJOSA DURÁN: *Tropas en un frente olvidado. El ejército republicano en Extremadura durante la Guerra Civil*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2009.

¹⁵⁰ La obra de obligada referencia es de Javier RODRIGO SÁNCHEZ: *Cautivos. Campos de concentración en la España franquista, 1936-1957*, Barcelona, Editorial Crítica, 2005.

¹⁵¹ Antonio Doroteo LÓPEZ RODRÍGUEZ: *Cruz, Bandera y Caudillo. El Campo de Concentración de Castuera*, CEDER-La Serena, Badajoz, 2006; José Ramón GONZÁLEZ CORTÉS: “Origen y desarrollo de los Campos de concentración franquistas en Extremadura”, *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 62, nº 1, (2006) y “Prisioneros del miedo y control social: el Campo de concentración de Castuera”, *Hispania Nova*, nº 6, (2006).

Este centro funcionó como lugar de internamiento, clasificación, reeducación y explotación laboral de prisioneros de guerra y espacio de represión comarcal. Así mismo, fueron numerosos los prisioneros que realizaron trabajos forzados. Y en él, la dictadura franquista aplicó a los prisioneros un proceso sistemático de brutalidad física y psíquica que conllevó la eliminación selectiva de las personas más significadas con el régimen republicano. La arbitrariedad en el comportamiento de los jefes y guardianes (las palizas eran práctica muy extendida) y unas condiciones de existencia infrahumanas se mantuvieron desde su creación hasta el cierre, a mediados del mes de marzo de 1940.

Su permanencia en el tiempo hizo que las funciones para las que fue construido cambiaran, al igual que su estructura se fue transformando. Hasta el momento puede secuenciarse su existencia en tres fases en consonancia con la aludida funcionalidad:

1. De marzo a junio de 1939. Clasificación, represión y aniquilación selectiva.
2. De Julio a Octubre de 1939. Clasificación, represión, prisión preventiva y reubicación en otros campos o prisiones.
3. De Noviembre de 1939 a primeros de abril de 1940 conversión en Prisión Central, por tanto casi todos sus prisioneros estaban en proceso de instrucción de consejo de guerra, a la espera de audiencia o a la espera de ejecución de sentencia.

La vida cotidiana de los prisioneros del Campo vino marcada por la arbitrariedad, la brutalidad, el terror, el hacinamiento, el hambre, la explotación física y el adoctrinamiento. La entrada en el Campo iba acompañada de palizas, vejaciones y el recuerdo de su condición de vencidos sin derechos.

Aunque la explotación de los prisioneros en el Campo de Concentración de Castuera formó parte esencial del proceso punitivo, fue en la aplicación de la brutalidad física y mental donde la represión alcanzó mayor intensidad. Esta violencia, tan planificada como aleatoria, conllevó la pérdida de cuantiosas vidas.

Dentro de esta violencia heterogénea, la práctica de las “sacas” se convirtió en uno de los métodos de eliminación más empleados por los paramilitares fascistas, que solían llevarse sin constancia escrita u oficial de ello y casi siempre por la noche, a numerosos prisioneros del Campo para posteriormente ejecutarlos y sepultarlos en fosas clandestinas. Las “sacas” podían ser de dos tipos. Una más improvisada, aunque bastante extendida, según la cual los falangistas de los pueblos más o menos cercanos (llegaron incluso falangistas de Ciudad Real), acudían a por los izquierdistas locales y después los asesinaban una vez fuera del Campo. Una víctima de esta práctica fue José González Barrero, último alcalde republicano de Zafra, que fue sacado del Campo y asesinado por paisanos falangistas¹⁵². Y otra, más planificada y ejecutada por los falangistas que custodiaban las instalaciones del Campo. Estos paramilitares elaboraban listas de aquellos a los que se debía eliminar, que posteriormente, siempre por la noche, eran sacados del Campo y trasladados, andando o en camiones, a diferentes zonas de los alrededores, entre ellas el cementerio de Castuera. Allí eran asesinados y enterrados en fosas comunes. Sin embargo, y a pesar del papel de los falangistas en la represión, esta estuvo dirigida y ordenada por los militares.

Actualmente se desconoce el número de personas asesinadas procedentes del campo de concentración de Castuera. AMECADEC ha exhumado durante dos campañas de excavación

¹⁵² Sobre la trayectoria de González Barrero puede verse José María LAMA HERNÁNDEZ: *Una biografía frente al olvido: José González Barrero, alcalde de Zafra durante la II República*, Badajoz, Diputación Provincial, 2000.

consecutivas, años 2011 y 2012, varias fosas y ha recuperado treinta y ocho cuerpos, la mayoría de los cuales procedían de “sacas” realizadas en el campo de concentración¹⁵³.

Precisamente la singularidad de esta represión, toda vez que dentro del Campo se pierde el rastro vital a un número indeterminado de personas, dota al espacio de un significado memorial insoslayable, y en este contexto nacería la Asociación Memorial Campo de Concentración de Castuera (AMECADEC).

2. Notas sobre la Memoria y la lucha social en torno a un Sitio Histórico

Desde su clausura en 1940, el Campo de concentración se sumió en un olvido deliberado, que llegó hasta bien entrada la democracia. Si exceptuamos la mención que Justo Vila hizo al Campo en su pionero trabajo sobre la guerra civil en Extremadura¹⁵⁴, no es prácticamente hasta este siglo cuando este espacio emerge en el espacio público regional y nacional. Este ocultamiento tiene que ver con la transición democrática y su resultado: el ‘pacto de silencio’ y la falta de ajuste de cuentas con el pasado¹⁵⁵. Y la memoria de las víctimas de la guerra civil y del franquismo no formó parte de la agenda política de la transición, a pesar del meritorio impulso de exhumaciones de víctimas, encabezado en gran medida por familiares, que afectó a muchos puntos de la geografía de país, durante aquellos años¹⁵⁶.

En el año 2005 se realizaba el primer homenaje a las víctimas del Campo de concentración, a través de una iniciativa procedente de la sociedad civil, donde participaban miembros de Izquierda Unida de la localidad de Castuera. En febrero de 2006 se fundaba la Asociación Memorial Campo de Concentración de Castuera (AMECADEC)¹⁵⁷ que organizaría el II Homenaje a las víctimas del Campo de concentración. Esta Asociación ha sido “emprendedora de memoria” según la conceptualización que ofrecen Jelin y Langland, citando a la primera:

“Los procesos sociales involucrados en ‘marcar’ espacios implican la presencia de ‘emprendedores de memoria’, de sujetos activos en un escenario político del presente, que

¹⁵³ Para las exhumaciones en el cementerio de Castuera véase Laura MUÑOZ ENCINAR, Xurxo AYÁN VILA Y Antonio Doroteo LÓPEZ RODRÍGUEZ (Eds.): *De la ocultación de las fosas a las exhumaciones. La represión franquista en el entorno del Campo de Concentración de Castuera*, Badajoz, Ministerio de Presidencia, AMECADEC e INCIPIT-CSIC, 2013.

¹⁵⁴ Justo VILA IZQUIERDO: *Extremadura: la guerra civil*, Badajoz, Universitas Editorial, 1ª edición mayo de 1983.

¹⁵⁵ Un referente pionero sobre la memoria de la guerra civil es Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ: *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, Alianza Editorial, Madrid, 1996; sobre el ‘pacto de silencio’, véase de la misma autora, “Presencia y ausencia de la guerra civil y del franquismo en la democracia española. Reflexiones en torno a la articulación y ruptura del ‘pacto de silencio’”, en JULIO Aróstegui y FRANÇOIS Godicheau, (eds.): *Guerra Civil. Mito y Memoria*, Madrid, Marcial Pons/Casa de Velázquez, 2006; en cuanto a la justicia transicional y las escasas medidas puestas en marcha en España véase Alexandra BARAHONA DE BRITO, Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ y Carmen GONZÁLEZ ENRÍQUEZ (eds.): *Las políticas hacia el pasado. Juicios, depuraciones, perdón y olvido en las nuevas democracias*, Madrid, Istmo, 2002.

¹⁵⁶ Sobre las exhumaciones durante los años de la transición véase, entre otros trabajos de la misma autora, Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ: “Memoria y Transición en España. Exhumaciones de fusilados republicanos y homenajes en su honor”, *Historia y Política*, número 39, (2018).

¹⁵⁷ Para un recorrido por la trayectoria de AMECADEC véanse Guillermo LEÓN CÁCERES y Antonio Doroteo LÓPEZ RODRÍGUEZ: “La recuperación de la memoria de la guerra civil y de la represión franquista en Extremadura: la experiencia de la Asociación Memorial Campo de concentración de Castuera”, *Entelequia, Revista interdisciplinaria*, 7 (2008), pp. 173-186 y Antonio Doroteo LÓPEZ RODRÍGUEZ: “Breve crónica de la Asociación Memorial Campo de Concentración de Castuera (2006-2017). Entre la Historia y la Memoria”, *Nuestra Historia*, 3 (2017), pp. 267-273.

ligan en su accionar el pasado (rendir homenaje a víctimas) y el futuro (transmitir mensajes a las 'nuevas generaciones')"¹⁵⁸.

En el mismo año de la fundación de AMECADEC se publicaba la monografía historiográfica de referencia sobre este espacio: Cruz, Bandera y Caudillo. El Campo de concentración de Castuera, que aportaba riguroso conocimiento científico sobre los orígenes y el funcionamiento de este Campo de concentración. A partir de entonces la presencia de este lugar de memoria en la esfera pública ha sido continua, vertebrada, en buena medida, por los homenajes que AMECADEC realiza anualmente en Castuera. En 2022 se ha celebrado el XVI homenaje a las víctimas del franquismo.

Entre los objetivos fundamentales de la Asociación se cuenta con la preservación del espacio que ocupó el Campo, toda vez que es de titularidad privada y hasta su declaración como Bien de Interés Cultural estaba sujeto a las iniciativas empresariales que pudiese adoptar el propietario, algunas de las cuales conllevaban la práctica destrucción de los restos materiales del antiguo campo de concentración franquista. De hecho, actualmente parte del perímetro del campo está rodeado por una planta de energía solar fotovoltaica que construyó el propietario hace más de una década y que respetó el espacio del campo porque, desde AMECADEC, se puso en conocimiento de la Administración autonómica el riesgo que entrañaba la construcción de la planta de energía fotovoltaica y recogió firmas para que se garantizase la protección del espacio.

Esta circunstancia impulsó el procedimiento de declaración del Campo como Bien de Interés Cultural. Una declaración que había sido solicitada en reiteradas ocasiones por AMECADEC a la Junta de Extremadura y que se venía subrayando en las Marchas de homenaje que anualmente celebra en la localidad de Castuera. Una Marcha, ejemplo de "memoria peregrina" donde se recorre de modo inverso el trayecto que hacían los prisioneros del campo para declarar ante los tribunales franquistas. Una marcha que finaliza en el Campo de concentración donde se rinde homenaje a las víctimas, se lee un manifiesto de la Asociación y se abre el micrófono para que las familias se expresen.

Finalmente, el Decreto 97/2009, de 13 de mayo, declaraba Bien de Interés Cultural con la categoría de Sitio Histórico el espacio que ocupó el campo de concentración de Castuera, culminando varios años de lucha social para preservar un espacio crucial, no solo para entender la represión franquista de posguerra, sino también y sobre todo, por su carga memorial, emocional y simbólica.

El reconocimiento jurídico del espacio como Sitio Histórico coadyuvó el activismo de AMECADEC en la vertiente divulgativa, porque entre los objetivos de la Asociación se encuentra promover la difusión y conocimiento de lo que ocurrió en el Campo de concentración y vincular ese conocimiento del Campo con la defensa de los Derechos Humanos¹⁵⁹.

3. Defensa y divulgación de la memoria del Campo de concentración

Las visitas guiadas a Campos de concentración en Europa se integran en los circuitos de enseñanza y culturales como medios a través de los cuales dar a conocer la historia y concienciar sobre la violencia política irradiada desde estos singulares espacios de represión. Desde hace años, por ejemplo, las instituciones europeas rinden homenaje a las víctimas del Holocausto. De la misma manera, el cinco de mayo de cada año, fecha en que se liberó el campo de

¹⁵⁸ Elizabeth JELIN y Victoria LANGLAND (comps.): *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*, Madrid, Siglo XXI, 2003, p. 4

¹⁵⁹ Estatutos de la Asociación Memorial Campo de concentración de Castuera, Archivo de AMECADEC.

concentración de Mauthausen, se ha instaurado como día de homenaje a los españoles deportados y fallecidos en campos de concentración y a todas las víctimas españolas del nazismo. Por tanto, la visita a campos de concentración en Europa cuenta con componentes rituales, políticos, éticos y culturales.

Cuando alguien visita el espacio que ocupó el Campo de concentración de Castuera se encuentra con una explanada donde aún se conservan importantes vestigios que emergen como hitos de referencia para la visita. Precisamente, gracias al uso ganadero del terreno desde prácticamente su clausura, han llegado importantes vestigios hasta la actualidad. Se conserva el empedrado de las calles donde se asentaban los barracones, la peana de cemento donde se levantaba la cruz que presidía la “plaza” del campo, el lavadero, el foso perimetral, las letrinas, la peana donde se ubicaba la bandera, el asiento donde se hallaba la vivienda del jefe de Campo y emplazamiento para máquinas ametralladoras. Además, justo donde se encontraba la entrada al Campo se yergue el castillete de la mina La Gamonita, símbolo de la represión porque, según testimonios, en la sima de la bocamina hay cuerpos de víctimas de la represión, aunque hasta que no se decida una intervención arqueológica no se podrá constatar la veracidad y alcance de la represión en esa bocamina.

Partiendo del conocimiento histórico, el espacio y los vestigios, AMECADEC ha articulado diversos instrumentos de divulgación. Entre estos instrumentos, destacan por su importancia, las visitas guiadas in situ. La primera visita guiada al campo de concentración, años antes de la constitución de AMECADEC, se realizó en el año 2003 por parte de alumnos del Instituto de Enseñanza Secundaria “Antonio de Nebrija” de Zalamea de la Serena (Badajoz).

Desde la constitución de AMECADEC en febrero de 2006, la asociación organiza visitas guiadas al espacio que ocupó el campo de concentración. Una visita, realizada sobre el terreno, que entraña una primera contextualización histórica, donde se explica el final de la guerra, las consecuencias para el frente extremeño y las razones por las que las autoridades franquistas decidieron ubicar el campo de concentración en Castuera. En segundo lugar, se explica la vida cotidiana en el campo y los mecanismos de represión que se irradian desde ese lugar. Por último, se suelen hacer una serie de reflexiones sobre la memoria de las víctimas y la importancia que desde un punto de vista memorial conserva el lugar. Para ello, se realiza un somero recorrido por las actividades de AMECADEC desde su fundación y por las actividades de homenaje que se realiza a las familias.

La Asociación hace visitas guiadas a alumnos de enseñanza secundaria y universitaria, asimismo realiza visitas a familiares, colectivos diversos y personas interesadas. Acuden a Castuera personas de diferente procedencia geográfica del país e incluso del extranjero.

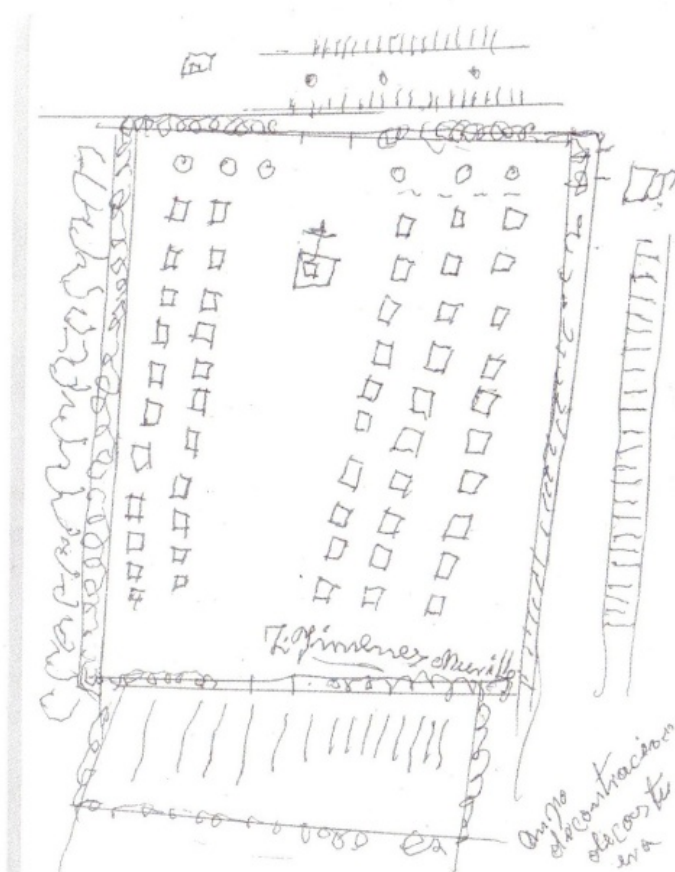
Para la realización de las visitas guiadas la Asociación ha editado diverso material de apoyo. En primer lugar, editó en 2009 una unidad didáctica que lleva por título “El sistema de campos de concentración franquista. El Campo de concentración de Castuera”¹⁶⁰, cuyo autor es el profesor de enseñanza secundaria José Ramón González Cortés y que contó con la colaboración de la por entonces Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura y las asociaciones Grupo de Estudios sobre la Historia Contemporánea de Extremadura (GEHCEX) y Frente Extremeño, asociación para el estudio y recuperación del patrimonio bélico reciente. Desde AMECADEC dos ejemplares de esta Unidad didáctica fueron remitidos gratuitamente a todos los centros de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura, un

¹⁶⁰José Ramón GONZÁLEZ CORTÉS: *Unidad didáctica El sistema de campos de concentración de franquista. El campo de concentración de Castuera*, Castuera, AMECADEC, 2009.



Entre la Historia y la Memoria.
Guía de visita.

El Campo de Concentración de Prisioneros de Castuera.



Bien de Interés Cultural.
Decreto 97/2009 de 30 de abril.

Portada tríptico visita al Campo



Fotografía 1: Panel interpretativo Campo

ejemplar para el Departamento de Ciencias Sociales y otro para la Biblioteca de cada uno de los centros de enseñanza.

La unidad didáctica, tal y como se indica en el breve texto de Presentación, “permite tanto el desarrollo de los contenidos históricos relativos a los periodos de la Guerra Civil y posguerra, como el tratamiento de la educación en valores en materias como Filosofía, Ética, Lengua castellana y Literatura, la propia Historia o dentro de las tutorías”¹⁶¹.

En el año 2010 la Asociación, a través de un proyecto de subvención que presentó a la Junta de Extremadura, editó una Guía de visita al campo de concentración. Un folleto informativo en formato tríptico¹⁶² sobre el espacio que incluye un plano del lugar e indicaciones para localizar su exacta ubicación geográfica. Además, cuenta con textos breves sobre los campos de concentración franquistas, el sistema concentracionario franquista en Extremadura y el sobre el campo de concentración de Castuera. Se imprimieron más de mil ejemplares que se han ido repartiendo entre las personas que han visitado el campo de concentración a lo largo de todos estos años.

Paralelamente a las visitas y a toda esta documentación generada por la Asociación, también se da a conocer la historia y el significado memorial del campo de concentración a través de una Exposición, propiedad de AMECADEC, titulada “El sistema de campos de concentración franquistas. El Campo de concentración de Castuera”, que partiendo de la relación entre los

¹⁶¹Ibid., p. 1.

¹⁶²*El Campo de concentración de prisioneros de Castuera. Entre la Historia y la Memoria. Guía de visita*, AMECADEC, 2010.

Derechos Humanos y los campos de concentración a lo largo de la historia contemporánea, aborda en un total de seis paneles, el contexto concentracionario, para acabar dando a conocer el campo de concentración de Castuera en los dos últimos paneles. Un panel está dedicado a los orígenes y funciones del campo de concentración y el último se focaliza en la vida cotidiana y las formas de represión. Por último, y como material, a la vez esencial y complementario, se acompaña un documento audiovisual que está integrado por un breve extracto del testimonio de Albino Garrido Sanjuán, prisionero en el Campo que consiguió evadirse del mismo en enero de 1940 y tras una larga y peligrosa peripecia cruzando el país, alcanzó Francia en marzo de aquel año.

La Exposición, que cuenta con un Catálogo, se diseñó con tres objetivos: primero, dar a conocer los campos de concentración franquistas y específicamente el Campo de Castuera en el contexto del final de la guerra civil y la represión política subsiguiente; segundo, mostrar la evolución de los Derechos Humanos y los campos de concentración a lo largo de los siglos XIX, XX e inicios del XXI; y en tercer lugar, rendir homenaje a los prisioneros, asesinados y supervivientes que pasaron por el Campo de concentración¹⁶³.

Si la Asociación, desde sus orígenes, ha trazado una estrategia clara de conocimiento y divulgación de la historia y la memoria del Campo, esto no ha sucedido así con las instituciones autonómicas y locales, salvo la excepción que supuso la iniciativa impulsada por el CEDER La Serena. Desde este Centro de Desarrollo Rural se firmó un convenio con el CEDER de Los Monegros (Zaragoza) para ejecutar un proyecto para poner en valor el patrimonio de la guerra civil y ensayar instrumentos de cooperación y foros de intercambio de experiencias. Fruto de este proyecto fue una página web que funcionó desde el año 2008 hasta tiempos recientes. Desde este sitio se podía descargar un plano del campo de concentración y se aportaba información sobre la historia del lugar. La página web ya no existe.

Asimismo, y fruto del mismo proyecto de colaboración entre las comarcas de La Serena y Los Monegros, se conserva un panel interpretativo en la falda de la sierra a cuyos pies se halla el campo de concentración (Fotografía 1).

Sin embargo, a fecha de hoy, las instituciones autonómicas, directamente competentes a través de la Consejería de Cultura, Turismo y Deportes de la Junta de Extremadura, no han adoptado ninguna iniciativa divulgativa sobre el espacio que ocupó el campo de concentración, a pesar que desde AMECADEC se han presentado escritos reclamando la necesidad de una política pública en este sentido. Actualmente, la Junta de Extremadura cuenta con fondos para la musealización del espacio, pero cuando se escriben estas líneas aún no se ha concretado nada. Se trata de un proyecto denominado “Estudio de viabilidad y anteproyecto museográfico del campo de concentración de Castuera”, financiado con fondos estatales procedentes de la II Conferencia Sectorial de Memoria Democrática¹⁶⁴.

Por último, subrayar una iniciativa regional que muestra las posibilidades que en el plano educativo tiene el espacio que ocupó el campo de concentración de Castuera. En el año 2020, un reportaje sobre el Campo de concentración realizado por alumnos de enseñanza secundaria, concretamente de 4º de ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria *Emerita Augusta* de Mérida,

¹⁶³Catálogo de la Exposición “El sistema de Campos de concentración franquistas. El Campo de concentración de Castuera”, Mérida, AMECADEC, 2009, p. 2.

¹⁶⁴ Resolución de 30 de junio de 2022, de la Secretaría de Estado de Memoria Democrática, por la que se publica el Acuerdo de la II Conferencia Sectorial de Memoria Democrática, por el que se determinan los criterios de reparto, así como la distribución resultante de fondos para las Comunidades Autónomas, del crédito asignado en 2022 para actividades de memoria democrática y se formalizan los compromisos financieros resultantes, BOE de 7 de julio de 2022.

ganó un premio en un concurso escolar de alcance autonómico convocado y organizado por el Diario Hoy. El reportaje titulado “Confinados: abril 1939-marzo 1970”¹⁶⁵, e ideado por varios alumnos de ese nivel educativo, utilizaba el lenguaje audiovisual para acercarse a la historia del lugar.

4. Consideraciones finales

El Campo de concentración de prisioneros de Castuera desempeñó un significado papel en el entramado represivo franquista de posguerra. Precisamente por esto, el lugar que ocupó el campo cuenta con un hondo significado memorial para las familias de las víctimas del franquismo. Desde el año 2006, año de constitución de AMECADEC, el espacio ha cobrado presencia en el espacio público y se ha subrayado ese significado memorial.

Una importancia memorial que le valió ser declarado Bien de Interés Cultural con la categoría de Sitio Histórico por la Junta de Extremadura en el año 2009, iniciativa espoleada por la presión de la sociedad civil, canalizada por AMECADEC, para que se preservase un espacio amenazado por iniciativas empresariales del propietario del terreno.

Sin embargo, y a pesar de que el lugar es Bien de Interés Cultural, hasta ahora la Administración autonómica no ha adoptado ninguna iniciativa para divulgar, tanto en el plano social como en el educativo, la historia del campo de concentración.

Ha sido la sociedad civil, en este caso AMECADEC, la que ha tomado la iniciativa para paliar la inexistencia de una política pública a cargo de la Administración autonómica que construya un discurso histórico y memorial sustentado en el lenguaje museográfico. Efectivamente, la Asociación cuenta entre sus objetivos la divulgación de la historia y la memoria del lugar que ocupó en campo de concentración y ha elaborado diverso material (unidad didáctica, guía de visita, exposición) que contribuye a dar a conocer el significado histórico, social, cultural y memorial del espacio que ocupó el campo de concentración de Castuera

¹⁶⁵ <https://concursoescolar.hoy.es/2020/grupos/romanireporters-52/confinados-abril-1939-marzo-1940-4294.html>

Materiales didácticos online para abordar temas como el bombardeo de Gernika, la guerra civil y el exilio

Idoia Orbe Narbaiza

Resumen:

Se presentan unos materiales didácticos creados por el Departamento educativo del Museo de la Paz de Gernika dirigidos al alumnado de secundaria y diseñados para ser realizados online. Estos recursos ofrecen materiales tanto para el alumnado y como para el profesorado en cuatro idiomas (euskara, castellano, inglés y francés) y abordan tres temáticas: el bombardeo de Gernika, la Guerra Civil y el exilio. El material recurre a una metodología de trabajo cooperativo para su resolución, proponiendo un papel muy participativo al alumnado a través de distintos roles. Ofrece, además, numerosos enlaces a audiovisuales y materiales gráficos.

Palabras clave: Exilio, bombardeo de Gernika, Guerra Civil, material didáctico, docentes.

Introducción

Al igual que otros muchos museos de la memoria, una de las funciones principales del Museo de la Paz de Gernika es la de preservar la memoria histórica reciente, en nuestro caso en concreto, el de la Guerra Civil y el trágico bombardeo de Gernika sucedido el 26 de abril de 1937. Como sucede a menudo, durante la dictadura de Franco se negó el derecho a la memoria del bombardeo. Desde el Museo se pretende reconocer a las víctimas y sobrevivientes, al honrar la memoria y darles visibilidad. Otro de los objetivos que articula el museo sería el deseo de prevenir la perpetuación de una historia violenta y traumática, intentando influir en el pensamiento de nuestra comunidad con mensajes dirigidos a la construcción de una sociedad justa y pacífica.

Para cumplir con estos objetivos, consideramos que la labor educativa con los jóvenes es fundamental y uno de los ejes del área educativa es el de crear materiales acordes a estas funciones. Llevábamos mucho tiempo intentando crear dicho material y durante la pandemia, llego la oportunidad de dedicarle el tiempo necesario para llevarlo a cabo.

Primera experiencia

El primer tema abordado fue el bombardeo de Gernika. Para ello recurrimos a un material ya existente que empleamos como base para crear el primer prototipo. La idea radicaba en emplear una metodología participativa y cooperativa. “Los museos pueden crear experiencias colaborativas donde los visitantes trabajen con otros en una actividad común. Al ver cómo los demás exploran un espacio y participan en una actividad en equipo, se exponen a más puntos de vista, lo que aumenta las posibilidades de encontrar algo significativo para ellos. (...) Por otro lado, si la comunicación entre los visitantes es parte del desafío, la acción demandará que reflexionen sobre la situación y piensen mientras trabajan con los demás” (Grenier, 2010).

Al final seleccionamos la metodología conocida como Jigsaw II o Puzzle (Slavin). Este método permite que las contribuciones de todos los alumnos y alumnas, incluyendo a los alumnos con más necesidad de ayuda, sean igualmente valoradas porque son necesarias para conseguir los objetivos¹⁶⁶.

Por tanto, se requieren dos tipos de agrupamientos: el equipo base o habitual (heterogéneo) y el grupo de especialistas o expertos (homogéneo). Los pasos a seguir son los siguientes: primero dividimos la clase en equipos de 3 personas donde cada miembro del equipo elige un rol (familiar de un superviviente, periodista y dibujante). En segundo lugar, cada participante lleva a cabo su investigación siguiendo las pistas que se le ofrecen a ese rol. En tercer lugar, se reúnen las personas que tienen un mismo rol, donde comparten el resultado de sus investigaciones,

¹⁶⁶ “Especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. Este método favorece la interdependencia de los alumnos, ya que la información se da a los alumnos distribuida en partes (tantas como componentes del equipo), como si fuesen las piezas de un rompecabezas. Cada alumno obtiene una parte de la información innecesaria para realizar la tarea, convirtiéndose en “experto” de su pieza del puzzle o parte de conocimiento. Los miembros del equipo son responsables de conocer a fondo la información que les corresponde, enseñarla y aprenderla y aprender la información presentada por los otros miembros del equipo.

<https://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/m%C3%A9todos-de-aprendizaje-cooperativo>

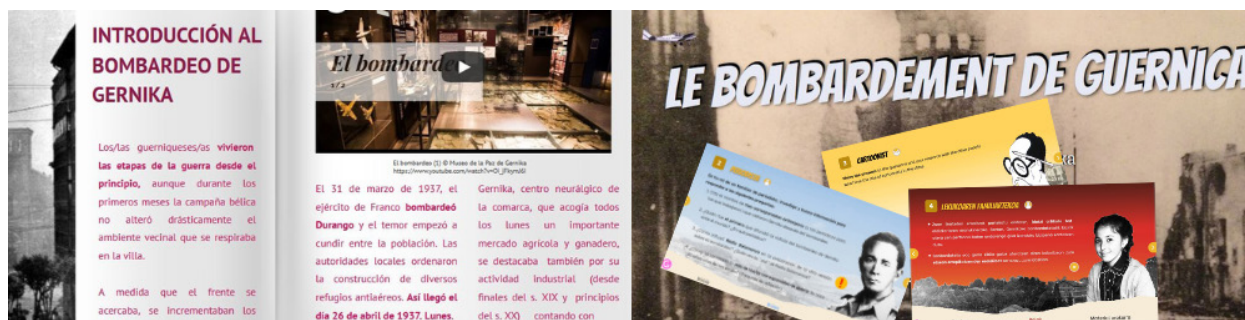


Foto 1: Recursos sobre el Bombardeo de Gernika ©Museo de la Paz de Gernika

llegando a ser “expertos” en ese tema. En cuarto lugar, retornan a los equipos originales o de base, responsabilizándose de explicar al resto de su equipo su tema. En esta misma etapa, deben interiorizar también lo que sus compañeros y compañeras compartan sobre lo aprendido gracias a su rol. En quinto lugar, realizan las tareas o ejercicios que se les propone, cuyo objetivo final es la creación de una revista con tres apartados: dibujar la portada de la revista con estética de la época, redactar un artículo periodístico en torno al tratamiento del bombardeo de Gernika por parte de la prensa y un artículo donde se relata la vivencia de un descendiente de un/a superviviente del bombardeo de Gernika. Para finalizar, exponen la revista y explican lo realizado ante los demás compañeros y compañeras de la clase. Estos conceptos, rol, experimentación y colaboración, proporcionan puntos de partida útiles para desarrollar mecanismos de una experiencia significativa de gamificación, aunque el material en sí no cumpla todos los requisitos de un juego.

La evaluación que se propone se divide en dos áreas: la coevaluación y la autoevaluación, para lo que se proporciona una rúbrica. En la autoevaluación, cada estudiante valora su propia labor; en la coevaluación, por el contrario, se trata de evaluar la cohesión y el trabajo grupal. Una tercera opción complementaria sería la evaluación realizada por el docente. Mediante este método, pretendemos que los alumnos y las alumnas sean conscientes de su aprendizaje, de su grado de conocimientos, de su labor en equipo y de su implicación y empeño en las tareas realizadas.

Creemos que lo más enriquecedor que aporta esta dinámica es la diversidad de maneras de entender el mundo y la realidad social y la interpretación de la memoria como una pieza más de ese puzzle que es la historia, contribuyendo al fomento del pensamiento crítico.

Los recursos que componen este material son los siguientes: Investigación sobre “El bombardeo de Gernika”¹⁶⁷, la guía para docentes¹⁶⁸, revista “El bombardeo de Gernika” para el profesorado¹⁶⁹ y la revista “El bombardeo de Gernika” simplificado para el alumnado¹⁷⁰. Todo el material está abierto y accesible desde los enlaces y desde nuestra web¹⁷¹.

Todos estos materiales ofrecen una amplia gama de enlaces, textos y materiales que sirven de apoyo en la tarea de investigación que deben llevar a cabo los usuarios. Cabe destacar que la revista “El bombardeo de Gernika” es un documento independiente, aunque está también

¹⁶⁷ <https://view.genial.ly/6041ea94bfab4f44fdb6142d/game-breakout-elbombardeo-de-gernika-investigacion-breakout>

¹⁶⁸ <https://view.genial.ly/5fc7488f2bc71a0d1932c655/guide-el-bombardeo-de-gernika-guia-docente>

¹⁶⁹ <https://view.genial.ly/5fc9ecbd059fe40d02c9d94d/dossier-el-bombardeode-gernika-revista-profes>

¹⁷⁰ <https://view.genial.ly/604a1effc783070d7ac5a1a6/dossier-elbombardeo-de-gernika-revista-alumnos>

¹⁷¹ <https://www.museodelapaz.org/desarrollo.php?tipo=acti&id=569>



Foto 2: Recursos sobre la Guerra Civil a través de las viñetas ©Museo de la Paz de Gernika

incrustado en el documento de investigación para facilitar las pesquisas del alumnado. Lo interesante de este documento es que podemos completarlo y ampliarlo en cualquier momento.

Cabe destacar las innumerables posibilidades que ofrece la herramienta *Genially*¹⁷², que es la que hemos empleado para crear todos estos recursos. Con Genially se pueden crear contenidos interactivos y animados de forma muy fácil (presentaciones, infografías, gamificaciones, etc.). Debido a la proyección tan internacional de nuestro museo, donde más del 50% de nuestros visitantes son extranjero y muchos de ellos público cautivo que proviene de centros escolares, decidimos replicar el material en cuatro idiomas (euskara¹⁷³, castellano¹⁷⁴, inglés¹⁷⁵ y francés¹⁷⁶). La opción del multilingüismo, además de una visión internacional, también ofrece la oportunidad de materializar un trabajo interdisciplinar en el área de las lenguas.

¹⁷² <https://genial.ly/es/>

¹⁷³ https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/hezkuntza_arloa_bonbardaketa

¹⁷⁴ https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/dpto_educativo_bombardeo

¹⁷⁵ https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/educational_dept_bombing

¹⁷⁶ https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/dpt_ducatif_bombardement

Otros materiales

Tras esta primera experiencia, nos propusimos seguir creando recursos y se materializó en la elaboración de dos nuevos productos, por un lado, el que trata la Guerra Civil¹⁷⁷ y, por otro lado, “Huellas y recuerdos del exilio”¹⁷⁸.

La Guerra Civil lo trabajamos a través de las viñetas gráficas provenientes de la exposición “Viñetas para el recuerdo”¹⁷⁹, que surge de un profundo trabajo de investigación de los historiadores Txema Uriarte y Aline Soberón en torno a las viñetas aparecidas en la prensa bilbaína durante los 11 meses que dura la guerra en suelo vasco (1936-37). “Se ve la necesidad de abordar este tema en el aula de historia tanto de Secundaria como en Bachillerato con el objetivo de que los y las jóvenes comprendan los sucesos que dividieron a la sociedad española durante ese periodo. [...] Es imprescindible antes de implementar el uso del cómic en el aula de historia trabajar los contenidos conceptuales que el alumnado debe conocer.”¹⁸⁰ Los contenidos que se tratan son los siguientes: la Guerra Civil en Euskadi, el arte en la primera mitad del siglo XX y comprender el humor como estrategia política y de opinión. La duración estimada del taller es de unas dos horas y se propone realizar la evaluación empleando la rúbrica creada para ello.

Los recursos de este tema componen una unidad didáctica¹⁸¹ con diversas secciones y contenidos. La introducción del taller y del periodo histórico se realiza a través de un video, periódicos de la época y viñetas extraídas de esos periódicos para reflexionar sobre su importancia durante la guerra. Tratamos el ámbito artístico reconociendo los diferentes estilos pictóricos de vanguardia e identificándolos en los viñetistas a través de un juego interactivo¹⁸². A continuación, se aborda el reconocimiento de los personajes principales de la guerra en Euskadi que aparecen en las viñetas con otro juego interactivo¹⁸³, así como la reflexión de varios temas recurrentes en las viñetas. Para finalizar, se propone la realización de una viñeta que sirva para criticar una situación actual y así, proporcionar un baño de realidad.

Para el tercer recurso, se replicó la fórmula empleada en la primera experiencia, utilizando la misma metodología educativa, el Jigsaw II o Puzzle, así como la herramienta Genially. “Huellas y recuerdos del exilio”¹⁸⁴ es un material que trata una de las muchas consecuencias humanas de la Guerra Civil española, que fue la migración forzada y el exilio en busca de supervivencia. En este caso, se toma como base la exposición “Boleto de ida”¹⁸⁵ de Cecilia Zabaleta, que refleja el viaje de uno de los refugiados españoles que descendieron del Winnipeg y se forjó una vida nueva en Chile. Este recurso, como ya se ha indicado, propone el mismo recorrido que el del bombardeo de Gernika, con 4 roles, una investigación que llevar a cabo, finalizando con una actividad conjunta.

Los tres recursos están dirigido a los alumnos/as de 4º de la ESO y bachillerato, que son los cursos donde por currículo deben estudiarse estos temas, aunque puede adaptarse a otros niveles. Pueden ser trabajados en diferentes áreas al mismo tiempo (Tecnologías de la Información y la

¹⁷⁷ https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/hezkuntza_arloa_binetak_eusk-es-engl

¹⁷⁸ https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/hezkuntza_arloa_4_hizkuntza

¹⁷⁹ <https://www.museodelapaz.org/desarrollo.php?tipo=expo&id=80>

¹⁸⁰ Iker Saitua: “Tristísima ceniza: una propuesta de intervención para enseñar la Guerra Civil en el País Vasco con la novela grá_ca”, CLIO. History and History Teaching (2018), 44, pag. 183-193

¹⁸¹ https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/hezkuntza_arloa_binetak_eusk-es-engl

¹⁸² <https://view.genial.ly/601cf1572c49930d3852ff7d>

¹⁸³ <https://view.genial.ly/604f32c4d1a43d0d17b38362>

¹⁸⁴ https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/hezkuntza_arloa_4_hizkuntza

¹⁸⁵ <https://www.museodelapaz.org/desarrollo.php?tipo=expo&id=464>

comunicación, Ética, Geografía e Historia, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Lenguas...) de forma que se cree un proyecto interdisciplinar.

El papel que se propone al profesorado es el de actuar acompañando al alumnado, ayudándole a aclarar dudas y apoyándole en su investigación y ejercicio final. Así, este modelo de aprendizaje fomenta en el alumnado el pensamiento crítico, la persistencia y el trabajo cooperativo. Este material propone profundizar en la enseñanza de la Guerra Civil desde 3 perspectivas completamente diferentes pero complementarias y educar desde la didáctica crítica en la memoria histórica, el respeto a los Derechos Humanos y la educación para la paz

Conclusiones

Entre las conclusiones, cabe señalar que, el hecho de replicar la misma metodología en 2 de los temas, en nuestra opinión, facilita la tarea y lo agiliza, puesto que los usuarios ya están familiarizados con la dinámica.

Además, el uso de los materiales propuestos les posibilita adquirir toda una serie de competencias, desarrollando las relacionadas con la memoria democrática, la empatía, la resiliencia, la educación para la paz, la resolución de conflictos, la educación emocional, el respeto por la diferencia, etc., así como, la comprensión del pasado, el presente y el futuro, en actividades que proponen reflexionar en cada ejercicio y crean lazos con una sociedad como la actual.

Han pasado ya 80 años de la Guerra Civil y todavía vemos que hay muchas heridas por sanar, tanto a nivel político como social. Hemos comprobado que en la educación formal la guerra que sufrieron los bisabuelos y bisabuelas de estos estudiantes sigue siendo bastante desconocida o sesgada y una historia que no se conoce, nos aboca a repetirla.

En este sentido, las actividades didácticas a partir de fuentes históricas primarias digitalizadas aproximan al alumnado a una época que les parece muy lejana, lo que supone adquirir también destrezas en la búsqueda de materiales de archivo. También permite al alumnado reflexionar y debatir sobre las consecuencias que la violencia del contexto bélico, desplegó sobre la población civil.

Somos conscientes de que estos recursos requieren de muchas horas para su realización por parte de los usuarios, lo que puede desmotivar al profesorado, puesto que la falta de tiempo para tratar todo el temario es un tema recurrente.

Aunque todavía no hemos tenido la oportunidad de testarlo con jóvenes, la primera impresión mostrada por profesores y usuarios del museo ha sido positiva. Un punto que vamos a subsanar durante este curso escolar es trabajarlo en las aulas para sacar conclusiones fruto de la experiencia real.

Sitzia argumenta que “la narrativa” puede entenderse como “la herramienta de mediación” de los museos para comunicar el contenido a los visitantes. En este caso, proponemos a los jóvenes crear su propia narrativa desde una perspectiva joven y dinámica.

Lo que la tierra calla.

Memoria y lugares de memoria en la comarca de los Montes Orientales (Granada)

José María García-Consuegra Flores, Lara García Bello, Alba Espinosa Mata,
Lucía Hurtado Pérez, Mateo Palma Fernández, Julia Cáceres Rivas, Kiara Navarro,
Nuria Romero Llorente

Resumen – Abstract

La presente comunicación expone los resultados y la experiencia investigadora realizada por el alumnado de 2º y 4º de la ESO del IES Montes Orientales (Iznalloz, Granada), dentro del Proyecto *Profundiza* que la Junta de Andalucía ofrece a los diferentes centros andaluces para alumnado altamente motivado. En nuestro caso se proyectó investigar sobre memoria histórica y lugares de memoria en la comarca que nos ocupa, convergiendo la investigación resultante en los 17 paisanos deportados a campos nazis durante la II Guerra Mundial para ser usados en trabajos forzados, los llamados Rotspanier. Igualmente, en trabajo interdisciplinar, se ha colaborado con el Dpto. de Tecnología para la reproducción en 3D de pequeñas placas conmemorativas de estos paisanos a modo de Stolpersteine. Los resultados de dicha investigación y trabajo fueron plasmados y expuestos en el llamado por nosotros como *Rincón de la memoria de los Montes Orientales*, ubicado en un lugar principal del *hall* de entrada al instituto, y en el que han quedado expuestos de forma permanente las 17 placas conmemorativas junto a diversos QR, mediante los cuales la comunidad educativa puede acceder de manera más extensa a los resultados de nuestra investigación.

Palabras clave – Key words: Lugares de memoria; Rotspanier; Stolpersteine; Montes Orientales; Memoria en las aulas.

1. Justificación

Retomando la reflexión que el historiador Fernando Hernández Sánchez hace en una de sus obras¹⁸⁶, peor que la incompreensión del presente por parte de las jóvenes generaciones, que de manera inminente e inevitable ejercerán de ciudadanos y ciudadanas, es la desidia y falta de interés en conocerlo por parte de ellas, dando lugar a una fatal ignorancia del pasado y su minusvaloración, con lo que ello conlleva para el desarrollo de la memoria y la identidad de las sociedades y comunidades humanas. En este sentido sentenciaba el filósofo alemán Walter Benjamin en una de sus obras más señeras que sin memoria no hay identidad, y sin identidad no somos nadie¹⁸⁷.

Bajo este paradigma, con la presente propuesta dentro del Proyecto *Profundiza*, que como hemos referido más arriba ofrece la Junta de Andalucía a los centros educativos andaluces destinado a alumnado altamente motivado, pretendíamos profundizar, valga la redundancia, en los aspectos y vicisitudes sociopolíticas y económicas de nuestro pasado más reciente (siglo XX), los cuales han condicionado y explican en gran medida el contexto socioeconómico, político y cultural actual, dándonos la posibilidad de aspirar a una sociedad mejor y más justa. Así definió el historiador catalán Josep Fontana la necesidad de “hacer Historia”: conocer el pasado para comprender el presente y aspirar a un futuro colectivo mejor.

2. ¿Qué nos proponemos?

Nuestra propuesta se ha centrado en el ámbito de la memoria histórica y democrática en nuestra comarca granadina de los Montes Orientales, bajo el título que encabeza el presente documento. Con ello nos propusimos trabajar con más profundización que la que permite el contexto curricular ordinario y temporal para las aulas, las circunstancias y las causas coyunturales y estructurales de la España de la primera mitad del siglo XX, las cuales acaban desembocando en el conflicto bélico de 1936-1939 y en el ascenso y consolidación de la posterior dictadura, represión y genocidio franquista. Igualmente respecto a la lucha antifranquista. Una horquilla cronológica y unos contenidos que, además, se trabajan en las aulas de la etapa de 4º de la E.S.O., así como puntualmente en 2º y 3º de la E.S.O. a través de materias como Ciudadanía y/o Valores Éticos (conflictos bélicos, migraciones, exilios y represiones, genocidios, refugiados, democracia, derechos humanos, etc.).

Todo ello conformó un marco teórico a nivel sociopolítico, económico y cultural a partir del cual contextualizar el marco práctico objeto de nuestro proyecto: el de investigar, conocer, catalogar y poner en valor los posibles lugares de memoria de nuestra comarca. De este modo pretendíamos igualmente recuperar y dar voz a esa parte de nuestra historia viva que son nuestros mayores, que tanto tienen que contarnos y de los que tanto tenemos que aprender. Más si cabe para el caso que nos ocupa de nuestra comarca, donde la documentación y la investigación científica para este periodo y sobre los lugares de memoria es un verdadero páramo respecto a comarcas vecinas y el conjunto de la provincia de Granada en general.

¹⁸⁶ Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: *El bulldozer negro del General Franco*, Pasado y Presente, 2016.

¹⁸⁷ Walter BENJAMÍN: *Tesis sobre el concepto de Historia y otros ensayos sobre Historia y Política*, Alianza Editorial, 2021.

Es por ello que nos propusimos dirigir y acotar la investigación de este periodo a la comarca de los Montes Orientales, de la que es cabecera y referente cultural nuestro instituto. Hay que tener en cuenta que se trata de una región bastante deprimida y olvidada, no sólo a nivel socioeconómico, sino igualmente, como ha quedado dicho, en cuanto a investigación científica y académica se refiere, a pesar del bagaje histórico y patrimonial que atesora en tanto en cuanto que nudo histórico de comunicaciones en el que convergen las vías de paso principales que unen las tierras de Jaén y del sureste peninsular con el valle del Genil y la Vega de Granada, a través de la cual se accede a la costa mediterránea y a la campiña sevillano-cordobesa mediante el corredor natural del río Genil.

A través de los diferentes contenidos y actividades que planteamos desarrollar, pretendimos trabajar, fomentar y desarrollar diversas aptitudes y actitudes en el alumnado partícipe. Objetivos, actitudes y aptitudes de carácter más metodológico y humanista tales como:

- Facilitar el aprendizaje de la historia reciente de España, relacionándolo con periodos y procesos históricos anteriores y posteriores, así como con otras áreas de experiencia y materias (arte, literatura, geografía, sociología, T.I.C., etc.).
- Acercar al alumnado al análisis e investigación crítica, reflexiva y rigurosa de las diversas fuentes que nos ofrecen las Ciencias Sociales (textos, imágenes, gráficos, tablas, obras de arte, caricaturas, prensa y documentación archivística de la época mediante la consulta en hemerotecas y archivos, mapas históricos, literatura, cartelería, etc.), aprendiendo y aprehendiendo el proceso de investigación científico-metodológico intra e interpersonal, potenciando así la capacidad de comprensión, análisis, síntesis y argumentación activa, propia y personal.
- Completar la formación intelectual y académica del alumnado, relacionando nuestro pasado más reciente con la sociedad en la que se insertan y de la que van a participar de forma inminente como ciudadanos y ciudadanas.
- Identificar, conocer y fomentar los valores cívicos y democráticos, conociendo las raíces de la actual democracia española, así como la lucha antifranquista; de respeto tanto a las opiniones de otras personas como a las libertades individuales y colectivas; de igualdad y justicia social; de tolerancia y de rechazo ante la violencia en cualquiera de sus múltiples formas.
- Identificar, conocer y poner en valor la diversidad cultural, étnica, religiosa y lingüística en general, y de nuestro país en concreto, desde un enfoque empático y crítico, potenciando los juicios de valor propios y fundamentados.
- Estimular el pensamiento crítico del alumnado y favorecer el discurso dialógico, ya
- que tan importante es conocer como divulgar adecuadamente, elaborando y usando un discurso escrito y oral, apoyándose y expresándose a través de recursos digitales varios, sabiendo encontrar el equilibrio justo entre la rigurosidad y la amenidad.
- Adquisición de un método de conocimiento, trabajo y gestión de la información ordenado y riguroso, potenciando una actitud y unos criterios científicos mínimos ante las fuentes históricas de toda índole, así como ante opiniones contrarias.

En este sentido, es tan necesario como inevitable el trabajo y desarrollo de los siguientes temas transversales que tan acertadamente exponen en su reciente publicación los profesores Enrique Javier Díez Gutiérrez y Javier Rodríguez González¹⁸⁸:

¹⁸⁸ Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ y Javier RODRÍGUEZ GONZÁLEZ: *La historia silenciada. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*, Madrid, Plaza y Valdés Editores, 2022.

- Educación para la convivencia, rescatando unos valores de democracia, solidaridad y justicia social, potenciando de este modo el uso del diálogo, la razón, la argumentación y la empatía como herramientas para solucionar conflictos.
- Educación para la paz y los derechos humanos. En este sentido se trabaja el concepto de paz y la idea de que ello no es necesariamente la ausencia de guerra, sino la defensa de la justicia social y la lucha contra todo tipo de violencia estructural que dé lugar a lo que el marxismo denominó *explotación del hombre por el hombre*. Y en este punto es que toma especial importancia la memoria histórica, mediante la cual rescatar del olvido a las víctimas de genocidios, represiones, exilios y desapariciones forzadas, a los que se les arrebataron y vulneraron los derechos, dignidades y libertades más esenciales e incuestionables.
- Educación para la igualdad entre hombres y mujeres, con la que pretendemos rescatar de la alacena del olvido el papel de la mujer como agente social activo, defenestrada como objeto pasivo histórico desde tiempos inmemoriales, otorgándole el rol de esposa, hija y ama de casa. Un análisis pormenorizado y atento de los diferentes procesos históricos pasados demuestran el papel principal y protagonista de las mujeres a la hora de liderar las transformaciones, revoluciones y rebeliones populares que más transformadoras han sido a nivel socioeconómico, si bien ese papel activo tradicionalmente no ha sido reconocido como se merece por la historiografía. Igualmente, poner de relieve y denunciar la especial y tradicional violencia volcada sobre ellas en todo conflicto bélico y represivo, que también recientemente ha puesto sobre la mesa el profesor Julián Casanova¹⁸⁹.

3. ¿Cómo lo hemos hecho?

A lo largo de los escasos dos meses y medio en los que hemos llevado a cabo este proyecto (un total de 36 horas), hemos podido trabajar contenidos básicos sobre historia reciente de España y memoria histórica democrática, como base teórica a partir de la cual poder concretar nuestro objeto de investigación sobre nuestra comarca.

Es por ello que las primeras sesiones consistieron en una breve introducción a la Historia de España del siglo XX, identificando los importantes cambios y transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que vive la convulsa sociedad española desde el primer cuarto del pasado siglo; el intento de llevar a cabo profundas transformaciones regeneradoras y modernizadoras por parte del primer gobierno republicano; la concienzuda planificación del golpe de estado por parte de los sectores más reaccionarios y que tradicionalmente han venido detentando el control del poder y la propiedad de los medios y procesos de producción (monarquía, ejército africanista, grandes terratenientes, iglesia y burguesía industrial y financiera), con la ayuda económica y logística del fascismo mussoliniano y el nazismo hitleriano para derrocar el gobierno republicano constituido y elegido democráticamente por el pueblo español en 1931; el conflicto bélico de 1936-1939; la implantación y el desarrollo de la dictadura franquista, así como el genocidio sistemático, planificado e institucionalizado llevado a cabo por las fuerzas golpistas y sus partidarios y aliados; la posterior represión en todos los ámbitos de la vida, en cada uno de los pueblos, cortijadas, pedanías y ciudades de España; la lucha antifranquista; y finalmente el conocimiento y el tratamiento que de todo ello se hace hoy día en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo.

¹⁸⁹ Julián CASANOVA: *Una violencia indómita*, Barcelona, Editorial Crítica, 2020, pp.164-175.

Estas sesiones teóricas se alternaron y trabajaron a través de la visualización de reportajes y documentales especializados, tales como *El silencio de otros*¹⁹⁰, *Bajo el almendro*¹⁹¹, *Los pasos de la memoria*¹⁹² y *Retumba la ausencia*¹⁹³. Igualmente con la lectura de diversas publicaciones seleccionadas de la obra de Emilio Silva Barrera¹⁹⁴ y de Juan Miguel Baquero Zurita¹⁹⁵. De todos ellos surgió la pertinente reflexión personal y grupal y su puesta en común, llevando a cabo un debate interactivo y dinámico en el cual, además, expusimos nuestro propio estado de la cuestión respecto a la situación, concepción, valoración y visibilización de la memoria histórica en nuestras familias, pueblos y sociedad española en general, así como del conocimiento que tenemos del pasado reciente español y de nuestra comarca a nivel intrafamiliar y su proyección y presencia en la actualidad.

De igual manera, hemos trabajado y analizado fuentes históricas primarias, consultando archivos y prensa histórica digitalizada¹⁹⁶, de las que hemos extraído información y conocimientos sobre cómo estos grandes acontecimientos históricos tuvieron lugar en nuestra comarca, especialmente los momentos previos y posteriores al alzamiento militar y su eco en los pueblos de la comarca¹⁹⁷. De este modo practicamos y desarrollamos el proceso de búsqueda, investigación, análisis, cotejo y selección y gestión de la información y datos obtenidos, propio de la metodología científica histórica.

4. De la visión de paracaidista, a la del recolector de setas. Concretando el objeto de investigación

Tras este primer periodo de introducción general, tanto a la historia de España como a la memoria histórica democrática y a la familiarización con los hábitos y procesos de trabajo propios de la metodología científica, pasamos a aplicar lo aprendido y adquirido a un objeto de estudio más concreto y asequible dentro del contexto temporal y de recursos del proyecto. Tras reservar para próximos proyectos la identificación, registro y catalogación de lugares de memoria en la comarca, decidimos centrarnos en recuperar la memoria y la dignidad de los 17 paisanos que a lo largo la II Guerra Mundial fueron capturados por las fuerzas nazis durante la ocupación de Francia, y que tras la negativa de repatriación del gobierno franquista, fueron deportados a campos de trabajo y exterminio alemanes y austríacos, engrosando las listas de los llamados Rotspanier. Un objeto de investigación más asumible para los condicionantes de tiempo y recursos con que contamos.

¹⁹⁰ *El silencio de otros*, Almudena Carracedo y Robert Bahar, 2018, Netflix.

¹⁹¹ *Bajo el almendro*, Jorge Rodríguez Puche, 2020, Youtube [https://www.youtube.com/watch?v=gmEEH_Pf1IQ].

¹⁹² *Los pasos de la memoria*, ARMH Memoria Histórica, 2010, Vimeo [<https://vimeo.com/7225833>].

¹⁹³ *Retumba la ausencia*, Isabel Ginés y Carlos Gonga, 2021, Youtube [<https://www.youtube.com/watch?v=tA1vPdUM>]

¹⁹⁴ Emilio SILVA BARRERA: *Agujeros en el silencio. Renglones de memoria contra la impunidad del franquismo (2000-2020)*, Madrid, Postmetrópolis Editorial, Selección Polis 7, 2020.

¹⁹⁵ Juan Miguel BAQUERO ZURITA: *El país de la desmemoria. Del genocidio franquista al silencio interminable*, Barcelona, Libros Eldiario.es Roca Editorial, 2019.

¹⁹⁶ Sirva a modo de ejemplo la crónica desde el frente de Iznalloz de Manuel TESORO: “En el frente de Guadix. Tras la ruta de los milicianos”, *¡Adelante! Órgano de los trabajadores* (Almería), 18 de agosto de 1936 [<https://app.dipalme.org/pandora/pdf.raw?query=id:0000051101&page=1&lang=es&view=global>].

¹⁹⁷ En este sentido hemos trabajado con fragmentos de las memorias del acatucitano Antonio RODRÍGUEZ LORENTE, publicadas por el Ayto. de Iznalloz bajo el título *La historia de mi vida*, depositadas en su biblioteca municipal.

Tabla 1. Elaboración propia.

ROTSpanier
CENSO DE DEPORTADOS DE LOS MONTES ORIENTALES

Localidad	Nombre	Fecha de nacimiento	Campo de concentración	Nº matrícula	Fecha de su muerte
Benalúa de las Villas	Capilla García, Rafael	01-05-1915	Mauthausen/Gusen	5167/14275	03-12-1941
Colomera	Martín Herrera, Abdón	03-02-1917	Mauthausen/Gusen	4439/10991	30-11-1941
Dehesas Viejas	Cantos Capilla, José	08-03-1909	Mauthausen/Gusen	4488/10691	10-12-1941
Delfontes	Poyatos Ávila, Antonio	11-03-1912	Mauthausen/Gusen	5117/13966	08-12-1941
Gobernador	Pérez Martínez, Miguel	10-02-1909	Mauthausen/Gusen	4320/14422	18-01-1942
Guadahortuna	Fernández Espinola, Francisco	16-12-1916	Mauthausen	3766	09-01-1941
Iznalloz	Madrid Aguilera, Francisco Romero López, Antonio Vega Pozo, Rafael	17-03-1915 01-06-1919 23-10-1913	Mauthausen Mauthausen/Gusen Gusen	4745 4907 49895	05-05-1945 (L) 07-04-1941 (L) 01-12-1941
Montejícar	Calvo Ramírez, Cristóbal Esteban Moreno, José García Castillo, Antonio	28-06-1910 13-12-1910 22-04-1903	Mauthausen/Gusen Mauthausen/Gusen Mauthausen/Gusen	5371/12161 5502/11955 3271/13005	14-12-1941 27-01-1942 09-12-1941
Montillana	Cabrera Hoya, Alejo Molina Ávila, Manuel	10-08-1917 28-03-1917	Mauthausen/Gusen /Wiener Neudorf Mauthausen/Gusen	3231/33697 6049/13166	05-05-1945 (L) 13-11-1941
Moreda/Morelábor	Fernández García, Emilio Fernández Martínez, Manuel	09-05-1910 24-02-1906	Mauthausen/Gusen Mauthausen/Gusen	5905/10187 4374/9218	13-11-1941 30-01-1941
Piñar	Vico Martínez, Antonio	20-04-1909	Mauthausen/Gusen	4373/10956	31-10-1942

Nuestro punto de partida fue el listado de 167 granadinos que publicaba el diario *Granada Hoy* el 9 de agosto de 2019¹⁹⁸. Tras localizar a diversos paisanos de nuestra comarca, procedimos a consultar el *Banc de la memòria democràtica* elaborado por la Generalitat de Catalunya¹⁹⁹, en el que se registran todos los españoles y españolas deportados a campos nazis. Gracias a esta consulta pudimos ampliar a 17 el número de deportados originarios de los Montes Orientales, así como recabar la información básica y de partida de cada uno de ellos, la cual fue gestionada a través de fichas individuales para cada uno de estos deportados.

Con el objeto de obtener más datos y documentación al respecto, consultamos una serie de archivos y páginas web especializadas, tanto internacionales (*Archives Arolsen*²⁰⁰, el *Livre mémorial*, de *La Fondation pour la memoire de la deportation*²⁰¹) como nacionales (página web dedicada a los deportados españoles²⁰²; un buscador de represaliados de la guerra civil

¹⁹⁸ G. CAPPÀ: “Los nombres de los 167 granadinos muertos en los campos de concentración nazis”, *Granada Hoy*, 9 de agosto de 2019, https://www.granadahoy.com/granada/granadinos-muertos-campos-concentracion-nazis-mauthausen_0_1380762_080.html

¹⁹⁹ “Deportats catalans i espanyols als camps nazis”, *Banc de la memòria democràtica. Memorial democràtic de la Generalitat de Catalunya*, <https://banc.memoria.gencat.cat/ca/app/?#/results/deportats?&>

²⁰⁰ *Arolsen Archives. International Center on nazi persecution*, <https://arolsen-archives.org/en/search-explore/search-online-archive/>

²⁰¹ *Fondation pour la memoire de la deportation*, <http://www.bddm.org/liv/recherche.php>

²⁰² *Deportados* <http://deportados.es/index.php>



Imagen 1. Rincón de la memoria.

española²⁰³; y una base de datos de víctimas del franquismo en Andalucía, Extremadura y el norte de África²⁰⁴).

El resultado fue la elaboración de un pequeño censo o base de datos de los deportados a campos nazis oriundos de nuestra comarca, identificando nombres, fechas y lugares de nacimiento, situación durante la II Guerra Mundial, el paso por diversos campos de concentración (Stalag y Fronstalag), números de matrícula, así como el lugar y la fecha de su deportación a Mauthausen-Gusen y su posterior asesinato. Remarcar que tan solo tres de ellos consiguieron resistir hasta la liberación por parte de las fuerzas aliadas, el 5 de mayo de 1945.

Llegados este punto tomamos como referente la idea del artista alemán Gunter Demnig y su Proyecto Stolpersteine²⁰⁵, pero adaptándonos a nuestras circunstancias y condicionantes particulares. Así, gracias a la colaboración e implicación del Dpto. de Tecnología, utilizamos las máquinas de reproducción de objetos en 3D para crear pequeñas placas de 10 cm de costado a modo de Stolpersteine, dedicadas a cada uno de nuestros deportados.

Paralelamente, a la hora de plantearnos la mejor vía de difusión y divulgación de esta investigación y recopilación de datos e informaciones novedosas e inéditas para la historia de los Montes Orientales, y retomando nuestra idea inicial de establecer lugares de memoria, convenimos la idea de crear el *Rincón de la memoria de los Montes Orientales*, un plafón situado en un lugar principal del *hall* de entrada a nuestro instituto, en el que se exponen las diecisiete placas conmemorativas con diversos códigos QR, a través de los cuales obtener de forma más detallada y explícita los resultados de nuestra investigación.

²⁰³ *Buscar.combatientes.es*, <https://buscar.combatientes.es/>

²⁰⁴ *Todos los nombres*, <https://todoslosnombres.org/>

²⁰⁵ <https://www.stolpersteine.eu/en/home/>



Imagen 2. Presentación del Rincón de la memoria de los Montes Orientales.

De esta manera pretendíamos cumplir con otro de nuestros principales objetivos: el de sacar de las aulas la investigación y el conocimiento obtenido para llevarlo a la comunidad educativa y a la sociedad en general, ya que el conocimiento, si no se divulga, no sirve para nada. Es así que gracias a este *Rincón de la memoria*, además de hacer visible una parte olvidada y desconocida injustamente de nuestro pasado reciente sufrido por nuestros paisanos, intentamos devolver cierta dignidad y reconocimiento a aquellas personas que sufrieron represión de manera directa e indirecta durante el genocidio franquista. Y todo ello vestido de un corpus teórico y divulgativo que acerque y descubra a la sociedad conceptos como *Lugares de memoria*²⁰⁶, *Rotspanier*²⁰⁷ o *Stolpersteine*²⁰⁸, dentro del contexto y vicisitudes históricas en el que tuvieron lugar, así como el acceso a la información más detallada y personalizada de cada uno de nuestros diecisiete *rotspanier*²⁰⁹.

Finalmente nuestro *Rincón* fue inaugurado el jueves 23 de junio de 2022. Un acto al que invitamos a asistir a los representantes de las diferentes administraciones municipales de la comarca, tuvieran paisanos deportados o no, con la idea de hacerlos conocedores, partícipes y cómplices de nuestros proyectos memorialistas futuros. Un acto en el que, tras la pertinente presentación del Director del Centro, fue el propio alumnado protagonista de esta investigación quien se encargó de explicar el desarrollo y los resultados de su investigación al resto de alumnado del centro que asistió a la inauguración, esperando que se convierta en un lugar de referencia en cuanto a políticas y actuaciones memorialistas de nuestra olvidada comarca de los Montes Orientales. O al menos en un necesario acicate.

²⁰⁶ <https://padlet.com/josgarflo/lugaresdememoriadelosmontesorientales>

²⁰⁷ <https://padlet.com/josgarflo/rotspanier>

²⁰⁸ <https://padlet.com/josgarflo/stolpersteine>

²⁰⁹ <https://padlet.com/josgarflo/rotspanierdelosmontesorientales>

5. *Laudatio*

Desde luego que, como toda investigación que se precie de completa, esta cuyo proceso y resultados acabamos de exponer, dentro de sus diversas y lógicas limitaciones y condicionantes, ha gozado de una serie de colaboraciones indispensables y elementos favorables que han permitido *atrascar* en buen puerto satisfactoriamente, *enriquecidos de cuanto ganamos en el camino*²¹⁰.

En primer lugar, destacar y agradecer la predisposición del Equipo de Dirección del Centro, que desde el primer momento mostró su entusiasmo y buenos deseos de que esta investigación y proyecto se desarrollaran de la mejor manera posible y alcanzara los objetivos planteados, sin poner en ningún momento ninguna traba, antes al contrario. No nos olvidamos tampoco del personal de Conserjería y su franciscana paciencia, facilitándonos siempre todo el material necesario y su ayuda logística en tareas pretecnológicas.

Igualmente sacar a la palestra a dos personas sin cuya participación, predisposición, empeño y compromiso todo hubiera sido mucho más difícil. Y sobre todo agradecerles que nos hayan dado algo que es tan preciado en estos tiempos que corren: su tiempo. Se trata de nuestra compañera del Dpto. de Tecnología Nuria Romero Llorente, artífice y responsable de la elaboración de las placas conmemorativas en 3D (le debemos gratitud eterna). Y de la compañera del Dpto. de Geografía e Historia Lara García Bello, quien se ha volcado en la gestión y logística de los tiempos y procesos finales, gracias a lo cual pudimos cumplir con los plazos establecidos. Además de su tiempo, le agradecemos su trabajo, consejos y sugerencias (también prometemos estarle agradecidos).

Y finalmente, y por ello sí más importante, al verdadero protagonista de este proyecto e investigación: el equipo *Profundizer*, formado por las alumnas de 4º de la ESO Alba Mata Espinosa, Lucía Hurtado Pérez, Julia Cáceres Rivas y Kiara Navarro Marín, y el alumno de 2º de la ESO Mateo Palma Fernández. Han desarrollado con entusiasmo todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera mucho más satisfactoria de la esperada. Han conocido, descubierto, aprendido y comprendido muchas cosas y procesos en un espacio de tiempo ciertamente corto. Y ello ha sido posible gracias a su implicación, ilusión y permanente predisposición a trabajar y aprender. Y con ello, no solo han aprendido ellas y él, sino que nos han enseñado a nosotros con su frescura, ilusión y espontaneidad, que en eso consiste esto de la docencia, en la bidireccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias a proyectos y actividades que ya venimos desarrollando desde nuestro Departamento, poco a poco vamos consiguiendo que la memoria histórica esté en las aulas. Esté y parta de ellas, ya que lo consideramos un hecho necesario y fundamental para poder tener una educación por y para la democracia (y por tanto para la ciudadanía) tal y como establece y ampara el marco jurídico-constitucional español actual en el ámbito educativo (tanto a nivel estatal como autonómico). Una educación que ha de mostrar y dar a conocer que ha habido, y aún persisten de manera más o menos residual, determinadas ideologías cuyos principios y valores contravienen frontalmente la dignidad de las personas. Y ese ha de ser el límite infranqueable que toda institución educativa, pública y democrática debiera de establecer de forma inquebrantable²¹¹.

²¹⁰ Konstantinos KAVAFIS, *Ítaca*.

²¹¹ Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ: *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*, Octaedro Editorial, 2022.

Memoritour Gernika: rutas guiadas para poner en valor el patrimonio simbólico-memorial de Gernika

Iratxe Momoitio Astorkia²¹²

Directora del Museo de la Paz de Gernika

Nada es más importante para el paisaje simbólico de una ciudad que los nombres de sus calles, sus monumentos, sus estatuas y placas conmemorativas. Entorno cotidiano omnipresente (...). Son siempre objeto de luchas, de apropiaciones y desapropiaciones del pasado, luchas por la inscripción de lo que una sociedad pretende dejar como imagen de sí misma y de su relación con el pasado (...).

Regine Robin

Resumen

Mediante esta comunicación se quiere mostrar el trabajo realizado por el Museo de la Paz de Gernika²¹³ desde el año 2017 en el que se empezaron a realizar rutas guiadas fuera de las instalaciones del museo. La intención de todas estas rutas guiadas era el poner en valor y explicar el patrimonio simbólico, memorial y artístico que había en la simbólica villa de Gernika y que, no era muy conocido ni por los habitantes de la villa ni por los visitantes que se acercaban a conocer más su historia. La exposición *Memorias de piedra y acero*²¹⁴, supuso el pistoletazo de salida para abordar dichos temas y empezar a preparar los extensos y documentados guiones de las siete rutas (Ruta de los refugios antiaéreos, Ruta de la reconstrucción de Gernika, Ruta Picasso y el “Guernica”, Ruta los monumentos a las víctimas, Ruta corresponsales de guerra, Ruta el cementerio de Gernika y Ruta las mujeres de Gernika) –denominadas Memoritour Gernika– que el museo ha ofrecido estos últimos años.

Palabras clave: Patrimonio memorial, lugares de memoria, rutas guiadas, Memoritour, Gernika, Museo de la Paz de Gernika.

²¹² zuzendaritza.museoa@gernika-lumo.net

²¹³ www.museodelapaz.org

²¹⁴ <https://www.museodelapaz.org/desarrollo.php?tipo=exposicion&id=68>

Introducción y otros ejemplos

Gernika, ciudad bombardeada el 26 de abril de 1937 (Guerra Civil española) por la Legión Condor alemana, la Aviazione Legionaria italiana bajo las ordenes de Franco, no fue –hasta casi 50 años después, un lugar en el que se pudiera visitar mucho que recordara dicho terrible bombardeo y su trabajo –de décadas—a favor de la paz.

Fue ya, tras la instauración de la democracia y la creación de numerosas asociaciones y grupos de estudio (Gernikazarra historia taldea, Gernika Gogoratuz: centro de investigación por la paz²¹⁵ ...) cuando se empezaron a dar tímidos pasos en el recuerdo de lo ocurrido a nivel público, todo ello siempre pilotado por el Ayuntamiento de Gernika-Lumo.

A partir de ese 50º aniversario, en 1987, se fue dando forma a un patrimonio simbólico conformado por diversas esculturas (*Gure aitaren etxea* de Eduardo Chillida; *Large figure in a shelter* de Henry Moore, estela homenaje a las víctimas del bombardeo...) y con la creación, entre otros, del Museo de la Paz de Gernika²¹⁶ (a fecha de su creación un 8 de abril de 1998 denominado Museo Gernika) a finales de los 90. A posteriori, y tras el boom memorial de los últimos 20 años, han sido muchos más los espacios recuperados y puestos en valor, así como los monumentos o esculturas nuevas, las placas explicativas por las calles etc. Es decir que Gernika, la villa, se ha convertido –toda ella—en un gran museo memorial.

Pero también es verdad, que sin una visita guiada apropiada --que te ofrezca los datos históricos, el contexto etc-- es difícil visitar y entender cualquier museo y lo mismo ocurre, con todo lo que, por las calles de Gernika se puede ver. Pequeños carteles, algunos paneles explicativos en ciertos lugares emblemáticos, ayudan, pero no ofrecen todas las posibilidades que ofrece una explicación personalizada por un profesional experto a través de varias rutas guiadas específicas – ofertadas en cuatro idiomas (euskara, castellano, inglés y francés).

Es por ello, por lo que desde el Museo de la Paz de Gernika se vio claramente --tras el trabajo e investigación desarrollada por el catedrático de historia contemporánea Jesús Alonso Carballés publicado como *Memorias de piedra y acero*²¹⁷y, convertido en exposición temporal a posteriori —la necesidad de explicar eso que teníamos en la calle.

Este trabajo nos abrió los ojos a la necesidad imperiosa de salir de las cuatro paredes del museo y de explicar, contextualizar, profundizar lo que en la calle existe, pero tan a menudo, se antoja invisible para cualquier habitante de Gernika o visitante.

Pero no es Gernika el único lugar que ha desarrollado experiencias de rutas guiadas en relación a la memoria. Son numerosos los museos, lugares y territorios, que han avanzado en esta línea, a través de una línea de trabajo del museo mismo o en estrecha colaboración con diversos agentes turísticos. Podríamos destacar entre otros:

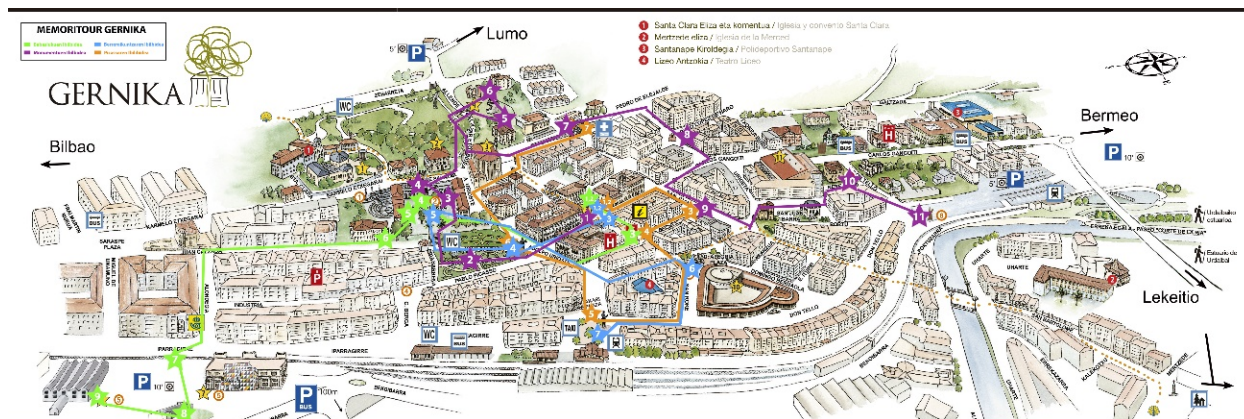
- Las rutas guiadas y todos los productos turísticos creados en torno al Memorial de Caen²¹⁸ en Normandía.

²¹⁵ <https://www.gernikagogoratuz.org/>

²¹⁶ www.museodelapaz.org

²¹⁷ Libro descargable gratuitamente en: https://issuu.com/museodelapazdegernika/docs/libro_piedra_y_acero

²¹⁸ <https://www.memorial-caen.fr/votre-visite/organisez-votre-visite>



- Las rutas guiadas en relación a la memoria de la Segunda Guerra Mundial, el nazismo, el holocausto que ofrecen muchas ciudades alemanas y en especial, la ciudad de Berlín con lugares y museos tan emblemáticos como Topographie des Terrors²¹⁹ y 220, la casa de Wansee²²¹, Museo judío de Berlín²²², la visita a campos de concentración como el de Dachau²²³, o las rutas que agencias de receptivo como Cultour Berlin²²⁴ ofrecen etc
- Todo el entramado memorial y turístico de otra ciudad –marcada por el horror– como es Hiroshima²²⁵ en Japón.
- Ejemplos más cercanos como las rutas desarrolladas por el Museo Memorial del Exili²²⁶ de la Junquera, las llevadas a cabo desde Corberá d’Ebre por museos o agencias de receptivo como Terraenlla²²⁷; Belchite²²⁸ y otros muchos lugares ligados a la Guerra Civil española.

Poniendo en valor el patrimonio simbólico-memorial de Gernika fuera de las puertas del museo

Antecedentes

Todo este trabajo de rutas guiadas por el exterior del museo nació, tras la experiencia piloto realizada entre 2017 y 2018, con motivo de la exposición temporal *Memorias de piedra y de acero: los monumentos a las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo en Euskadi (1936-2017)*²²⁹. Al preparar dicha exposición vimos que muchos monumentos eran completamente desconocidos y, en su mismo emplazamiento, estaban sin contextualizar o explicar. Por ello organizamos tres excursiones guiadas de día completo (a lugares de Bizkaia, Álava y Gipuzkoa) en el que el autor del estudio, el catedrático de la Universidad de Burdeos, Jesús Alonso Carballés, nos deleitó con sus extensas explicaciones en cada lugar visitado.

²¹⁹ <https://www.topographie.de/es/topografia-del-terror/>

²²⁰ <https://www.topographie.de/en/guided-tours/>

²²¹ <https://www.ghwk.de/en/>

²²² <https://www.jmberlin.de/en/tours>

²²³ <https://www.ghwk.de/en/>

²²⁴ <https://www.cultourberlin.com/tours/>

²²⁵ <https://hpmuseum.jp/?lang=eng>

²²⁶ <https://www.museuexili.cat/>

²²⁷ <https://terraenlla.com/es/rutasbatallaebro/>

²²⁸ <https://belchite.es/visita-guiada-pueblo-viejo-diurna/>

²²⁹ Véase nota 3

Fue entonces, cuando fuimos conscientes del papel que el museo podía cumplir en dar a conocer más este tema, fuera de sus paredes, uniendo lo que dentro del museo se cuenta, con lo que la propia villa de Gernika quiere transmitir a través de monumentos, esculturas, placas informativas y que ayudan al local o visitante a conocer un patrimonio bastante desconocido.

La dirección del museo, junto con el departamento educativo (estando a la cabeza del mismo Idoia Orbe) y uno de nuestros guías del museo, Mikel Revuelta, se pusieron manos a la obra para pensar, diseñar, documentar (con documentos y fotos de la época y bibliografía relativa al tema) y escribir los guiones para preparar dichas rutas, que ya pusimos en marcha en 2019 y a las que le dimos un impulso tremendo los meses duros de cierre del museo, debido a la pandemia Covid-19.

Partiendo de esa primera ruta guiada sobre los refugios que sólo se ofrecía en euskara y castellano, hemos ido creando seis rutas más en cuatro idiomas (euskara, castellano, inglés y francés) que supusieron un balón de oxígeno al museo en momentos tan duros de la pandemia, cuando la gente era más reacia a concentrarse en lugares cerrados y si apreciaba estas rutas externas.

De esta forma nació Memoritour Gernika y sus rutas, que se describen a continuación.

Memoritour Gernika

Después del nacimiento de una idea siempre debe haber un equipo de trabajo que lo desarrolle, alguien que lo patrocine y ayude a echarlo a andar.

Así ocurrió con los Memoritour Gernika, los cuales-- tras la primera idea—se desarrollaron los guiones de cada una de las rutas, gracias al trabajo y el impulso de Mikel e Idoia (en una fase inicial) y se materializaron ya extensamente bajo las profesionales explicaciones —tras largas horas de estudio y preparación—de Ana, Zihara, Nere, Andrea, Mikel, Idoia y Aline. La obra social de la BBK nos ofreció el apoyo económico necesario para poner en marcha estos Memoritour Gernika.

Son cuatro los Memoritour Gernika más habituales actualmente. Cada uno de ellos, que describiré a continuación, tiene una duración aproximada de 75-90 minutos moviéndose la guía y los participantes por los exteriores del centro urbano de Gernika. Cada uno de ellos se ofrece en los cuatro idiomas de trabajo del museo (euskara, castellano, inglés y francés).

• Ruta sobre los refugios antiaéreos

Esta ruta, pretende poner en valor los distintos refugios antiaéreos con los que Gernika cuenta actualmente, todos ellos visitables desde el exterior y algunos de ellos en el interior.

En Gernika se construyeron muchos refugios, algunos públicos (para todos los ciudadanos) y otros privados (construidos sobre todo en los sótanos de las casas de gente con recursos económicos), la mayoría de ellos ya no se conservan.

Son tres los refugios que se visitan en esta ruta: los refugios del Pasileku, el refugio de Astra y el refugio de Talleres de Gernika, dando una completa explicación de cómo se construyeron dichos refugios, mostrando innumerables fotografías de la época y citando testimonios reales de gente que se refugió en ellos escapando de las bombas aquel 26 de abril de 1937, como por ejemplo el testimonio de Luis Iriondo Aurtenetxea que contaba así de su paso por los refugios: *“Cuando atravesábamos el mercado sonaron las primeras explosiones. La gente asustada corrió a los refugios que estaban bajo la terraza. A mí me empujaron hacia el interior de uno de ellos. Hacía mucho calor porque el techo era bajo y no había ningún*

MEMORI TOUR GERNIKA
IBILBIDE GIATUAK - RUTAS GUIADAS

BIBESKUNIA MERRIA
BIBESKUNIA MERRIA

ZENYAKUNDA
ZENYAKUNDA

BERAZKUNDA
BERAZKUNDA

IBILBIDE GIATUAK - RUTAS GUIADAS

Arretuak: 10.000, 15.000, 20.000
Guztira: 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75, 80, 85, 90, 95, 100

Lehenbiziak: 10.000, 15.000, 20.000
Guztira: 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75, 80, 85, 90, 95, 100

© 2017 Gernika Gaitzak - Ibilbide Giatuak

MEMORI TOUR GERNIKA

ZUBIRAKO PLANAK

PLANES PARA EL PUENTE

IBILBIDE GIATUAK DEBALDE

RUTAS GUIADAS GRATUITAS

GERNIKAR EMAKUMEAK
LAS MUJERES DE GERNIKA

© 2017 Gernika Gaitzak - Ibilbide Giatuak

MEMORI TOUR GERNIKA
IBILBIDE GIATUAK - RUTAS GUIADAS

GERNIKA LUMONIA HILERRA:
GERNIKA ZIBILAREN LEKUNO

EL CEMENTERIO DE GERNIKA:
TESTIGO DE LA GUERRA CIVIL

AZARAK 7 DE NOVIEMBRE
11:30

AZARAK 8 DE NOVIEMBRE
11:30

© 2017 Gernika Gaitzak - Ibilbide Giatuak

MEMORI TOUR GERNIKA
IBILBIDE GIATUAK - RUTAS GUIADAS

GERNIKAR EMAKUMEAK
LAS MUJERES DE GERNIKA

LOS CAMBIOS DEL S.XXX A TRAVÉS DE SUS VIVENCIAS

IBILBIDE GIATUAK DEBALDE

RUTAS GUIADAS GRATUITAS

GERNIKAR EMAKUMEAK
LAS MUJERES DE GERNIKA

© 2017 Gernika Gaitzak - Ibilbide Giatuak

MEMORI TOUR GERNIKA

ZUBIRAKO PLANAK

PLANES PARA EL PUENTE

IBILBIDE GIATUAK DEBALDE

RUTAS GUIADAS GRATUITAS

GERNIKAR EMAKUMEAK
LAS MUJERES DE GERNIKA

© 2017 Gernika Gaitzak - Ibilbide Giatuak

MEMORI TOUR GERNIKA
IBILBIDE GIATUAK - RUTAS GUIADAS

GEZTU ZURE HERRA PASIETAN

CONOCE TU PUEBLO PASEANDO

IBILBIDE GIATUAK DEBALDE
EGUNERO

11:30

RUTA GUIADA GRATUITA TODOS LOS DÍAS

© 2017 Gernika Gaitzak - Ibilbide Giatuak

sistema de ventilación. Tampoco había luz. Al cabo de pocos minutos, costaba mucho respirar. Intentaba aspirar el aire, pero no me llegaba a los pulmones. Creí que iba a morir asfixiado. Me acordaba también del refugio que se había hundido cuando lo construían y me entró el pánico pensando lo que ocurriría si una bomba caía encima de él”

Esta Ruta de los refugios --a través de su apertura permanente como puntual, dependiendo el caso-- pretende que con la visita visual y presencial en dichos espacios se cree esa sensación de empatía y, a la vez, de sobrecogimiento que lleve al visitante a tomar conciencia de las condiciones en que fueron utilizados dichos refugios hace décadas. Todo ello intercalado por testimonios, fotos y planos de la época.

- **Ruta sobre la reconstrucción de Gernika**

El Gernika que conocemos o podemos visitar hoy, no es el Gernika de 1937, que quedó arrasado y calcinado tras el paso de los potentes bombarderos alemanes e italianos.

¿Qué quedó intacto tras el bombardeo? ¿Qué se destruyó? ¿Cómo, cuándo y quién realizó las labores de reconstrucción de la villa?

Estas son algunas de las preguntas que se intentan resolver a través de esta ruta, intentando que el visitante se ponga en la piel de las personas que perdieron a sus seres queridos, sus hogares y también sus medios de vida; que conozca el modelo de reconstrucción que se quería llevar a cabo en Gernika y, por último, dar a conocer el papel de los prisioneros republicanos en la reconstrucción de la villa.

- **Ruta sobre Picasso y el “Guernica”**

El objetivo de esta ruta es, por una parte dar a conocer la historia del cuadro -- icono del siglo XX-- pintado por Pablo Ruiz Picasso, y, por otro lado informar sobre el recorrido expositivo del mismo --desde su creación para ser expuesto en el Pabellón de la República de la exposición universal de París de 1937, hasta la repercusión que como --símbolo en contra de las guerras-- sigue teniendo hoy en día--.

A lo largo de la ruta se ofrecen más detalles e historias que sucedieron durante el bombardeo de Gernika tomando como referencia algunas de las figuras de dicho cuadro.

Dicha ruta acaba hablando de la tremenda inspiración que este cuadro ha tenido y sigue teniendo entre tantos artistas de todo el mundo, es decir, hablando del “Guernica y los otros Guernicas” de hoy.

- **Ruta los monumentos y las víctimas del bombardeo**

Esta ruta tiene, entre otros, como base documental el libro de Jesús Alonso Carballés mencionado anteriormente.

A lo largo de la ruta se recorren ciertos monumentos o esculturas de autor, es decir realizadas por escultores de renombre por voluntad propia o, generalmente, por encargo de alguna institución en un momento simbólico; así como otras obras o esculturas realizadas más de forma anónima por encargo del Ayuntamiento de Gernika-Lumo.

Diez son las esculturas o monumentos que se visitan en dicha ruta, todos ellos relacionados con el tema del bombardeo, intentando hacer visible algo que --a menudo y a pesar de su escala y tamaño-- se convierte en invisible como Horst Hoheisel²³⁰ menciona al decir “*Los monumentos están vivos mientras se discute sobre ellos. Una vez instalados, esas moles de mármol, bronce o cemento, por más grandes que sean, se vuelven invisibles, se olvidan. Vuelven a estar vivos cuando se empieza a pensar en su demolición.*”

Memoritour Gernika especiales

Además de las cuatro rutas Memoritour Gernika más habituales --explicadas arriba-- el museo ha desarrollado otras tres rutas, que ofrece en momentos puntuales del año. Estas tres rutas ya solamente se ofrecen en euskara y castellano y pretenden seguir ahondando en nuevos temas, como el de los medios de comunicación y el papel de los corresponsales en la Guerra Civil; el importante papel de las mujeres en la guerra y la posguerra y el cementerio de Gernika como lugar con diferentes estratos y capas para entender la historia del bombardeo.

Estos son las tres rutas arriba mencionadas:

²³⁰ HOHEISEL, Horst; “La polémica de los monumentos por la memoria” en *CLARÍN* 24 de julio de 2004.

- **Las mujeres de Gernika: los cambios del siglo XX a través de sus vivencias**

Esta ruta está basada en testimonios y vivencias de mujeres de Gernika y se centra en el periodo que va desde el establecimiento de la República hasta los primeros tiempos de la posguerra, pasando por la guerra civil y el bombardeo.

- **El cementerio de Gernika: Testigo de la Guerra Civil**

Esta ruta nos habla de los diferentes momentos vividos por el cementerio de Zallo de Gernika así como de los rincones (mausoleos, esculturas...) ligados al recuerdo de lo ocurrido durante el bombardeo y la Guerra Civil, poniendo sobre la mesa el tema de las fosas, las exhumaciones y su situación actual.

- **Los corresponsales de guerra en Gernika**

Esta ruta nos sumerge en el importante papel que los medios de comunicación y sus profesionales (corresponsales de guerra, las radios...) tuvieron a la hora de difundir lo ocurrido en el bombardeo, terminando con una reflexión muy actual sobre la importancia de estos profesionales de la comunicación, como testigos con voz de las barbaries pasadas y presentes y como advertencia para saber discernir entre lo verdadero y lo falso (actualmente denominado fake news).

Memoritour Euskadi

Las rutas Memoritour Euskadi, también nacidas tras la exposición temporal *Memorias de piedra y acero*, se crearon con la intención de visitar otros lugares de Euskadi -- fuera de Gernika-- donde no era fácil tener una visita guiada explicativa sobre lo allí ocurrido en torno a la memoria de la Guerra Civil.

Fueron dos los Memoritour Euskadi programados, uno para visitar Matxitxako, el cinturón de hierro y los posibles vestigios en esa zona, y el otro estaba programado para realizarse en Gipuzkoa.

Debido a la pandemia y sus condiciones cambiantes, en cuanto al nº de visitantes por grupo, desplazamiento etc., se cancelaron ambas rutas Memoritour Euskadi, no llegándose a realizar a posteriori.

¿A quiénes se dirigen estos memoritours?

Todos los memoritours organizados desde el Museo de la Paz de Gernika se dirigen a un público amplio y variado, a partir de los 13-14 años (cuando ya se empieza a tener más conocimiento sobre el tema abordado) que pueda participar tanto a nivel individual, en pareja, con un grupo de amigos o también a un público escolar o a grupos excursionistas de adultos. Como se ha mencionado anteriormente, al realizarse en varios idiomas, son turas muy accesibles para personas de diferentes nacionalidades.

Estadísticas de participación

He aquí una breve tabla, con el número de Memoritours los tres últimos años (2020, 2021 y 2022 hasta septiembre) en varios idiomas. Han sido más de 755 los memoritours ofrecidos estos dos años y medios (años difíciles por haber permanecido el museo cerrado durante varios meses en 2020 y 2021), pero las cifras muestran su interés y proyección.

Cada memoritour puede acoger hasta 25-30 personas, pero, los años de la pandemia, los grupos eran bastante más reducidos.

MEMORITOUR GERNIKA	REFUG	PICASSO	RECONSTRU	MONUMENT	CEMENT	MUJERES	CORRESP.	TOTAL MEMORITOURS
2020	129	64	100	54				
2021	68	57	44	19	4	4		
2022	102	66	26	15		1	2	
TOTAL	299	187	170	88	4	5	2	755

Conclusiones

No sólo los museos o los centros expositivos atesoran patrimonio que nos habla de una época. Todo Gernika es un museo memorial y simbólico al aire libre, que —a través de placas, monumentos, esculturas— nos quiere dar a conocer lo allí ocurrido durante y tras la Guerra Civil española.

Las distintas actuaciones impulsadas, la mayoría de ellas desde las instituciones vascas (ayuntamiento de Gernika-Lumo, Diputación Foral de Bizkaia y Gobierno Vasco), han creado una arquitectura memorial rica que requiere de una contextualización y una explicación más pormenorizada para ser entendida por las distintas personas que allí viven o lo visitan.

Dentro de ese cuidado hacia el patrimonio, realizado por los museos, en este caso por el Museo de la Paz de Gernika, las rutas Memoritour Gernika han supuesto un esfuerzo de difusión importante, que ha dado como resultado un mayor conocimiento de esos lugares de memoria (acuñando el término *lieux de mémoire* de Pierre Nora) y patrimonio memorial y simbólico de Gernika.

Bibliografía

ALONSO CARBALLÉS, Jesús; *Memorias de piedra y acero: los monumentos a las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo en Euskadi (1936-2017)*; Gernika-Lumoko Historia Bilduma nº XII. Edita Fundación Museo de la Paz de Gernika, 2017. ISBN 978-84-945379-5-0

HOHEISEL, Horst; “La polémica de los monumentos por la memoria” en *CLARÍN* 24 de julio de 2004.

NORA, Pierre (Dir); *Les lieux de mémoire*, 3 vols (2ª edic), Paris, Gallimard, 1997.

ROBIN, Régine; *Berlin chantiers*, Paris, Stock, 2001.

Excursiones sobre la guerra civil con alumnado de bachillerato, una experiencia en Oviedo

José García Fernández
josegfaramo@gmail.com

Resumen - Abstract

La comunicación resume una serie de excursiones a escenarios de la Guerra Civil en Asturias y León, tanto bélicos como de represión de los vencidos: Oviedo, Las Matas, Grado, sierra de Bufarón, Puertos de Tarna y San Isidro, cementerio de Oviedo... Dentro de un programa de salidas didácticas con alumnado, sobre todo de segundo de bachillerato, profesorado y familias, se detallan destinos, contenidos, peculiaridades de este programa y, sobre todo, el creciente peso que los espacios de “memoria histórica” han tenido en estas salidas. Se resalta la reacción siempre positiva y entusiasta del alumnado, reflejado en encuestas anónimas, y las actitudes menos unánimes de la ciudadanía. Se anima a abordar con actividades de campo y didácticas activas el estudio de nuestro pasado reciente y tratar la guerra sin tabúes, para lograr una cultura de la paz

Palabras clave: Didáctica, Guerra Civil, Asturias, Excursiones, “Memoria histórica”.

La ley asturiana para la recuperación de la memoria democrática en el Principado de Asturias²³¹ dedica sus artículos 17, 18 y 19 a la memoria democrática en la educación, a las actividades culturales y académicas sobre memoria democrática y a otras actividades educativas sobre memoria democrática, en ellos se resalta el apoyo de la administración a las actividades que tengan como objetivo el análisis y conocimiento veraz de la Guerra Civil, la Dictadura y la Transición, la administración educativa se compromete a actualizar los contenidos curriculares de ese pasado, implementará actividades extraescolares que refuercen estos contenidos incluyendo las visitas a rutas y lugares de memoria.

El objetivo de esta comunicación es difundir una iniciativa didáctica, anterior a la promulgación de esta ley, pero que se adecúa a sus fines y que durante más de una década se experimentó en dos institutos de Asturias.

Durante mi carrera profesional como docente he sido firme partidario de las actividades que suponen salir del aula y utilizar el entorno para facilitar que el alumnado aprenda, adquiera experiencias e interaccione en un entorno fuera del centro escolar.

Esta actividad comencé a sistematizarla y organizarla dentro de un programa en inicios del siglo XXI, curso 2003-2004, en el IES Valles del Aller, en Asturias.

Con el título “Conocimiento histórico del entorno” se organizaban una serie de salidas extraescolares en periodo no lectivo (tardes y sábados). Los objetivos que casi desde el principio estas excursiones tenían eran:

1. Integración de la comunidad escolar (alumnado, padres, profesorado) en actividades culturales que no se limiten a las docentes. Posibilitando una convivencia intergeneracional en una salida cultural fuera de las aulas.
2. Oferta de una actividad cultural para la comunidad escolar con continuidad y en relación clara con los recursos culturales y turísticos de Asturias y de comunidades vecinas
3. Ampliación de la consideración del centro de enseñanza como un foco cultural con actividades abiertas a la comunidad en horario extraescolar.
4. Explicación y valoración de los hechos más significativos de la historia de España, situándolos en el tiempo y en el espacio aprovechando centros históricos de ciudades y villas, monumentos artísticos, museos, espacios conmemorativos, “lugares de memoria”
5. Conocer, valorar y respetar el patrimonio histórico y cultural del estado español y de Asturias.
6. Adquirir nociones generales (cronológicas, históricas) sobre Historia de España en cuanto a: instituciones, sociedad, economía, manifestaciones artísticas...
7. Aprovechar el itinerario para descripción sumaria del paisaje, geología, morfología, cultivos, hábitat, actividades económicas, redes de transporte, geografía urbana con interés para el alumnado en general y de Geografía de España en particular

Por otra parte, las particularidades del programa, que lo diferenciaba de otras actividades extraescolares o complementarias de salidas didácticas eran

²³¹ Boletín Oficial Principado Asturias 8/3/2019

- a. Utilizar siempre horario extraescolar, tardes, sábados o domingo. Esto tenía por fin realizar una selección de alumnado, de forma que la participación fuera absolutamente voluntaria, sin ofrecerse como alternativa a una actividad docente. Se procuró alejar de las fechas de evaluación y de los finales de curso. Al final del programa, quitados estos periodos se hacía casi una salida cada dos semanas.
- b. Actividades abiertas a la comunidad educativa, participaba el alumnado (mayoritariamente de 2º de bachillerato) pero no de forma exclusiva, también participaban: familias, personal no docente y profesorado del centro.
- c. Siempre se les daba el respaldo de un dossier informativo bastante extenso (de 8 a 30 folios), que se entregaba a todos los participantes.
- d. La actividad se evaluaba dos veces a lo largo del curso, una tras el primer cuatrimestre y otra al final, en la evaluación se incluía una encuesta anónima a los participantes.
- e. Se fueron aumentando los destinos y el número de salidas, nunca hubo un elenco cerrado y repetido de excursiones.
- f. Los participantes podían seleccionar el segundo cuatrimestre entre varias excursiones ofertadas (encuesta de evaluación), incluyéndose siempre las más solicitadas entre éstas.
- g. La actividad, que tenía un costo económico para los participantes, se trataba no fuera selectiva para familias con dificultades, ofertando la posibilidad de becar casos concretos de forma justificada y confidencial.

El programa contó siempre con el apoyo organizativo y económico de las directivas del IES y del AMPA. Habitualmente el centro sufragaba el coste de las entradas a monumentos (de haberlas) y el AMPA parte del transporte. En el conjunto de los años que se mantuvo el programa, por término medio, los participantes pagaban el 60% del coste real y centro y AMPA el 40%. El último año de funcionamiento, los costes totales (transporte, entradas, fotocopias, compensación de gastos profesorado organizador...) se acercó a los 6.000 euros (12 salidas).

Los primeros años se realizan, como media, unas 6 excursiones por curso, la mitad de tarde y la mitad de día completo, con destinos de interés histórico/cultural, sin olvidar la atención geográfica a los paisajes en los itinerarios: Oviedo y el arte asturiano, Gijón: historia y geografía urbana, León, Valdediós-Villaviciosa, Cornellana-Salas, el concejo de Aller...

Desde el curso 2007/2008 estuve destinado en el IES Aramo de Oviedo y el programa siguió desarrollándose y ampliándose hasta mi último curso en activo en la enseñanza, 2018/2019.

El número de salidas a lo largo de cada curso no dejó de crecer desde 5 salidas el curso 2007/8 hasta 12 el curso 2018/19, por las evaluaciones realizadas, cada vez se tendió a más excursiones de día completo y menos de tardes.

La tabla de la siguiente página da el resumen de las salidas efectuadas 10 cursos en el IES Aramo. De los 42 destinos señalados 5 son propiamente a “Espacios de memoria” vinculados a la Guerra Civil española y uno más, lo toca muy relevantemente:

- **Fortificaciones de las Matas**²³² Un conjunto de fortificaciones republicanas de 1937: batería acasamatada, galerías de tiradores, puesto de mando, nidos de ametralladoras... se encuentra entre Oviedo y Colloto y era una excursión de unas 3 horas, que no precisaba alquilar un autocar, el acercamiento se hacía en transporte público urbano. Este destino se mantuvo

²³² Vid José GARCIA FERNANDEZ. Ruta de la Guerra Civil en Oviedo. la construcción de la Gesta. Asturias 2020 págs. 63-66

Destinos	2008-9	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2018-19
Las Médulas	SI		SI							SI
Avilés	SI			SI		SI**	SI			SI (9)
Oriente Asturias	SI					SI	SI			
León	SI	SI	SI	SI		SI	SI	SI	SI	SI
Valdediós-Villaviciosa	SI			SI		SI		SI		
Quintanilla de la Cueva-Carrión	SI									
Recorrido urbano Oviedo	SI	SI				SI				
Fortificaciones Las Matas	SI	SI	SI	SI	SI	SI				
Castros de Occidente		SI								SI (7)
Valle del Trubia		SI				SI		SI (4)		
Monasterios del Esla		SI		SI					SI	
Colombres-Santillana		SI	SI*			SI (3)		SI (3)		
Archivo de Asturias			SI		SI		SI			
Cornellana-Salas			SI				SI			
Grandas de Salime			SI						SI	
Sta Cristina de Lena-Bustiello			SI					SI (5)		
Viladonga-Mondoñedo				SI						
Museo Arqueológico Oviedo				SI		SI				
Gijón				SI	SI					
Covadonga				SI						SI (8)
Medina de Rioseco					SI			SI		
Valle del Nalón					SI					
Jiménez de Jamuz-Astorga					SI					
Museo Bellas Artes					SI			SI	SI (6)	
Sahagún- Valencia de Don Juan					SI					
Espacio Histórico Frente del Nalón					SI		SI		SI	
“Memoria de la escuela”						SI				
Lugo							SI		SI	
Benavente							SI		SI	
Oviedo huellas 34 y Guerra Civil							SI	SI		
Arqueología romana							SI			
Zamora								SI		
Valladolid								SI		
Trincheras de Grado								SI		
Ruta Tuilla y valle Samuño									SI	
Santander									SI	SI
Oviedo de la Restauracion									SI	SI
Oviedo de la Restauración: la necrópolis									SI	SI
Cangas del Narcea										SI
El palacio del Pito/Pravia										SI
La Olmeda/Frómista										SI
Fortificaciones G.C. Cordillera										SI

(1) En vez De Colombres (Archivo Indianos) se incluyó la Cueva del Pindal.
(2) De día completo incluyendo Arnao
(3) Se sustituyó Colombres por Comillas
(4) Se hizo de día completo incluyendo, de nuevo, cueva del Conde y abrigo de Sto Adriano
(5) Se hizo de día entero incluyendo un recorrido por el Valle de Turón “Territorio minero”.
(6) El recorrido por el Museo de Bellas Artes, por primera vez por los tres edificios, se centró en el arte religioso
(7) Incluyendo además el valle de Andía y castro Cabo Blanco
(8) Aumentada con Sta Eulalia de Abamia y Llueves
(9) Aumentada con el monasterio de Raíces

durante 6 cursos continuadamente (del 2008/9 al 2013/14), dado el gran impacto e interés que suscitaba en los participantes. Su abandono no fue debido al cansancio, sino a que es un entorno que progresivamente se vio invadido por la maleza y el acceso a las fortificaciones cada vez era más problemático.

- **Espacio Frente del Nalón:**²³³ Conjunto de fortificaciones, señalizado y panelado, organizado en 3 itinerarios diferentes, en la sierra de Bufarán (concejo de Candamo, Asturias). Es preciso un autocar para acercarse al área, una vez allí en recorridos de mañana y tarde, con comida en un área recreativa, se visitaban: trincheras, nidos de ametralladora, puestos de observación, una batería acasamatada, refugios de tropa... la actividad se desarrollaba en un entorno natural, de gran belleza paisajística y amplio dominio del entorno. También el emplazamiento tiene dominio visual sobre el centro de Asturias y el llamado “pasillo de Grado” de la Guerra Civil. El recorrido total es de unos 8 km. Esta actividad se realizó 3 veces, los cursos 2012/13, 2014/15 y 2015/16.
- **Oviedo recorrido por las huellas de la revolución de octubre de 1934 y de la Guerra Civil.**²³⁴ Es un recorrido urbano por Oviedo que visita lugares de memoria de ambos acontecimientos, tiene una duración de unas 4 horas: entorno bélico de las inmediaciones del actual Hospital Universitario de Asturias, edificios con huellas de la revolución y la guerra: Catedral, palacio de la Rúa. Universidad, Tribunal Superior de Justicia... Espacios significativos en la sublevación del coronel Aranda en julio de 1936: antiguo gobierno civil, antiguo cuartel de Santa Clara. Espacios conmemorativos: Monumento a Aida de la Fuente... dura unas 3 horas y se hace un recorrido urbano de unos 5 km. este recorrido se hizo dos veces, los cursos 2014/15 y 2015/16. Recorridos similares, limitados en la Revolución de 1934, se ofertan por la Fundación Juan Muñiz Zapico de CC.OO. de Asturias en sucesivas “Noches blancas” de Oviedo y en oferta a grupos escolares
- **Trincheras de Grado,**²³⁵ recorrido rural por diferentes parroquias del concejo de Grado. Es preciso un autobús y recorridos pedestres (unos 5 km), dura todo el día con una pausa para la comida. Se visitan fortificaciones de la Guerra Civil señalizadas y paneladas, fundamentalmente: refugios blindados y nidos de ametralladora en S Martín de Gurullés, rodeando el “Monte de los Pinos” escenario de una sangrienta batalla en otoño de 1936. También en “loma roja” se visitan unos nidos con interesantes grafitis de época con lemas propagandísticos republicanos. Esta actividad se realizó una vez, el curso 2015/16
- **Fortificaciones Guerra Civil en la Cordillera Cantábrica** ²³⁶. Es preciso autobús y varias caminatas, no muy largas, pero si en zonas pendientes (total unos 4 km), se emplea el día entero y se come en el campo, en el lago Isoba. Recorrido por fortificaciones de montaña en los entornos del puerto de Tarna y puerto de San Isidro, concretamente tres galerías de hormigón con puestos de fusileros y de ametralladora en el puerto de Tarna. El emplazamiento de Castiltejón, excavado por arqueólogos de la Universidad Complutense, con

²³³ ARAMA 36/37: Espacio Histórico Frente del Nalón- Recorridos por la arquitectura militar de la Guerra Civil en las sierras del Pedroso y Bufarán. Asturias 2011

²³⁴ Vid Adrián GAYO RODRÍGUE; Aroa RAPOSO GONZÁLEZ; Benjamín GUTIÉRREZ HUERTA: Ruta de la revolución de 1934 en Oviedo Asturias 2016 y José GARCÍA FERNÁNDEZ ob .cit.

²³⁵ Artemio MORTERA PÉREZ: Ruta de Fortificaciones del frente de Grado 1936-37 (folleto) Asturias 2015.

²³⁶ José Aurelio GONZÁLEZ PRIETO, Loli PALOMARES, y José Luis ARGÜELLES: La Maginot cantábrica. 50 rutas por escenarios de la Guerra Civil en Asturias y León. Madrid 2007. Y Alfredo GONZÁLEZ RUIBAL, Víctor BEJEGA GARCÍA y, Eduardo GONZÁLEZ GÓMEZ DE AGÜERO: Intervención arqueológica en los restos de la Guerra Civil del término municipal de Puebla de Lillo, León. Informe de las actuaciones arqueológicas. Fechas de intervención 5-19 setiembre 2011.

huellas de trincheras rellenas, un refugio de tropa, un bunker de hormigón, muy degradado, así como unas galerías excavadas en roca. El fortín Arbolea, cerca del lago Isoba, uno de los mayores de la cordillera Cantábrica. Se realizó una vez, el curso 2018/19.

- **El Oviedo de la restauración: la necrópolis.**²³⁷ Es una mitad del tándem sobre “Oviedo de la Restauración”, uno de los recorridos se centra en geografía urbana, vivienda burguesa/vivienda obrera. Espacios representativos: Banco Herrero, palacio de la Diputación (actual Junta General del Principado) teatro Campoamor, basílica de S Juan. Pero el que nos ocupa es un recorrido por el cementerio del Salvador, fijándose en la escenografía de este “jardín melancólico” que supone la imagen especular de la ciudad burguesa: los panteones de las grandes familias, los espacios de nichos, el arte funerario, la botánica funeraria... En el cementerio se conservan impactos de los combates de la Guerra Civil en alguna zona de nichos antiguos, pero, sobre todo, la visita, culmina, en el espacio del antiguo cementerio civil, con el monumento y los listados de los fusilados de la fosa común, espacio conmemorativo de la represión franquista, donde se explicitan los mecanismos de la justicia “al revés” impuesta por los vencedores. El desplazamiento puede realizarse en transporte público (autobús urbano) y la visita dura unas 2 horas y media. Se realizó dos cursos, el 2016/17 y el 2018/19

Podría, a primera vista parecer un contrasentido que se incida en espacios bélicos con finalidad didáctica y de educación cívica y ciudadana, pero citando al colectivo de didáctica de las Ciencias Sociales Ebre-38:

*“Las intenciones de formular y promocionar una cultura de la paz son por supuesto positivas y encomiables, pero debe tenerse en cuenta que la condena de la guerra como fenómeno puede resultar superficial y demagógica si no se realiza sobre bases objetivas. Por decirlo de otra manera, la promoción de la paz no puede construirse sobre la ignorancia. Y para conjurar la ignorancia se hace imprescindible una aproximación con metodología científica al fenómeno de la guerra”*²³⁸.

Que es lo mismo que señala López Facal²³⁹, lejos de ocultar a nuestro alumnado el pasado belicoso de nuestros países, es necesario llevar al aula los conflictos y analizarlos, desarrollar la capacidad de defender puntos de vista propios, basados en datos y argumentos racionales y enseñar a respetar la opinión de los demás.

En España contamos con experiencias sobre la utilización de espacios bélicos de la Guerra Civil como recursos didácticos en: el Ebro, Rivas-Vaciamadrid, Belchite, Jaén...²⁴⁰

El programa no dejó de crecer cada curso en destinos y participantes (el último curso hubo que utilizar en varios viajes autocar de 70 plazas, dada la elevada demanda).

Pero el elemento que nos trae aquí es la creciente importancia que en las rutas y visitas tuvieron los elementos relacionados con los lugares de memoria de la Guerra Civil.

²³⁷ José GARCÍA FERNÁNDEZ ob cit. págs. 79-84

²³⁸ WEB e -38 (Workshops on European Battlefields. Ebre 38). Las guerras del s XX y la didáctica de las ciencias sociales en Iber Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia nº 25 2000 pp. 7-17

²³⁹ Ramón LÓPEZ FACAL: Aprender de los conflictos, en Iber Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia nº 69, 2011, pp. 5-7

²⁴⁰ Vid Juana ANADÓN Las ruinas de Belchite memoria y enseñanza en Iber Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia nº 10 1996 pp 27-36 1999 Julián GONZÁLEZ FRAILE y Oscar NAVAJAS: Enseñar la historia una experiencia didáctica sobre el patrimonio de la Guerra Civil española en Iber Didáctica de las Ciencias sociales Geografía e Historia nº 59, 2009 págs. 79-93.) Santiago JAÉN MILLA: (coord.) Patrimonio bélico de la Guerra Civil en Jaén. Educación democrática y turismo con memoria. Asturias 2021

Si bien, al principio solo una excursión en el curso (la de las fortificaciones de Las Matas) se centraba en la Guerra Civil, con la progresiva incorporación de nuevos destinos, los últimos cursos, por término medio, dos excursiones tenían por destino escenarios de la Guerra Civil.

Además, tampoco se olvidaban los “lugares de memoria” en otras excursiones. En la visita al Archivo de Asturias (antigua cárcel modelo de Oviedo) se explicaba el papel de la cárcel en la revolución de 1934, en la victoria del Frente Popular en febrero de 1936 y en la represión franquista. En la visita a los monasterio de S Salvador y Santa María de Valdediós siempre íbamos hasta el monumento conmemorativo de las enfermeras y sanitarios fusilados allí, en 1937²⁴¹.

Hay que decir que esta presencia creciente se debió, fundamentalmente, a las altas valoraciones que el alumnado siempre hizo de estas excursiones, normalmente por encima de destinos con patrimonios más alejados en el tiempo o más convencionales.

En el curso 2016/17 la excursión más valorada por los participantes fue la del “Frente del Nalón” Lo mismo en el curso 2014/15. Esta excursión fue la segunda mejor valorada del curso 2012/13 En la evaluación final del curso 2013/14 la excursión más valorada fue la de las fortificaciones de Las Matas.

Algo parecido sucede en las respuestas abiertas a las encuestas anónimas respecto a

De todo lo que visitamos ¿qué fue lo que más te impresionó, gustó, sorprendió? y ¿Por qué?

Adjuntamos la transcripción de una serie de respuestas el curso 2014/15:

“Revolución del 34 y Guerra Civil en Oviedo”

“Me pareció muy interesante lo sucedido en Oviedo (Rev 34 y guerra civil)”

“El frente del Nalón por conocer la historia y los búnkeres de la Guerra Civil”

“Saber que el suelo que pisamos fue suelo bélico”

“Me sorprendió ver las trincheras de la guerra civil e imaginar cómo había sido la vida de los soldados en aquel ambiente”

“Revolución del 34 y Guerra Civil en Oviedo”

“La excursión por Oviedo viendo los restos de la Guerra Civil”

“Revolución del 34 y Guerra Civil en Oviedo”

“Lo que más me gustó e impresionó fueron las huellas de la Guerra civil y de la Revolución de 1934”

“La que me gustó y me impresionó fue la excursión del Espacio Frente del Nalón”

“Espacio Frente del Nalón, las trincheras porque me parece muy interesante y me encanta todo el campo relacionado con ello. Además, está bien conocer los acontecimientos”

“La excursión del espacio Frente del Nalón, por las trincheras y la de arqueología romana”

“Lo que más me gustó fue la excursión de la Guerra Civil”

“Las trincheras que se conservan y vimos en la última excursión”

²⁴¹ Ángel de la RUBIA BARBÓN y Pedro de la RUBIA HUETE: La fosa de Valdediós (ed. Museo del Pueblo de Asturias) Asturias 2006

“El Archivo Histórico me pareció muy interesante porque tiene su propia historia a la vez que alberga la nuestra. El Frente del Nalón me impresionó, porque había que imaginarse la cruel guerra que tuvo lugar allí y fue muy sorprendente entrar en los nidos y las trincheras”

“Las trincheras y búnkeres alrededor de Oviedo (excursiones 6ª y 10ª)

“Las trincheras del espacio frente del Nalón o la catedral de León”

“La excursión del espacio Frente del Nalón” porque me impresionaron las condiciones y los lugares que utilizaban antiguamente durante la guerra”

“Las trincheras donde nos podíamos meter dentro”

El curso anterior (2013/14) espigamos más respuestas a la misma pregunta:

“Fortificaciones de Las Matas, que pese a estar en Oviedo nunca las había visitado ni sabía dónde estaban, aunque no se encontraban en muy buen estado me parecieron impresionantes y me llamo la atención que no sean demasiado conocidas.”

“Las fortificaciones de Las Matas por ser algo que ayuda mucho a imaginar las condiciones en que se desarrolló la guerra. Además, la catedral de León por tener una nueva perspectiva de las vidrieras.”

“León Comillas y Las Matas, me gusta visitar ciudades, la excursión a Las Matas fue emocionante.”

“Las vidrieras de la catedral de León que no conocía y tenía gana de verlas, y en Llanes Peñatu por el lugar en que estaba situado. Las Matas por su contenido histórico”

“Las fortificaciones de Las Matas, por variar los recorridos urbanos, brevedad y proximidad.”

“Las Matas”

“Las Matas, por la cercanía de Oviedo y desconocido del lugar”

“Santillana y Las Matas (a pesar de la fecha) la primera porque me gustó el pueblo de Santillana y no me acordaba de Altamira y la segunda porque me sorprendió ver eso en un lugar tan cerca de Oviedo.”

“Todas me han parecido interesantes, sobre todo la de las Matas y la de las escuelas asturianas”

“Fortificaciones de Las Matas por su historia cercana que explica la Guerra Civil española, desde un punto de vista más cercano al estar cerca de nuestras casas y ayuda a entender la situación del momento.”

“Las fortificaciones de Las Matas y el recorrido por Oviedo ya que al ser lugares cercanos y conocidos por todos descubrir cosas nuevas acerca de ellos me pareció muy interesante”

“Me gustó estar en el palacio del marqués de Comillas pues me pareció interesante y me impresionaron las fortificaciones de las Matas por ser un lugar con tanta historia”

“Fortificaciones de Las Matas por interés particular en la materia”

Estas repuestas se repiten otros cursos, los lugares de memoria de la Guerra Civil, casi siempre, son lo que más impresiona la sensibilidad del alumnado e incluso les impacta emocionalmente.

En las visitas a estos espacios bélicos siempre se ha procurado huir de visiones heroicas o contaminaciones de guerras cinematográficas. Acceder al interior de los nidos o galerías blindadas siempre supone un pequeño esfuerzo físico, además la mayoría están actualmente descuidadas, oscuras, muy húmedas. En este ambiente que ya les resultaba, al alumnado, ligeramente intimidatorio, se les insistía en que pensarán en voluntarios y reclutas de 1936 y 1937, mal equipados y calzados, asustados, en un entorno en que el ruido de los disparos, los gases, el olor a pólvora, el humo, el calentamiento de las armas contribuían a generar inseguridad y miedo. El temor a resultar heridos, a ser flanqueados y quedarse aislados rodeados por el enemigo. La desazón por el alejamiento de las familias,

En cuanto a repercusión social y en los medios la hubo. En una visita a las Matas el 26 de abril del 2009 con 45 participantes, nos acompañó un periodista, que publicó al día siguiente un reportaje, de un par de páginas, en un diario regional con el título: “Una clase de historia bajo tierra, Alumnos del instituto Aramo completan el estudio del cerco de Oviedo durante la Guerra Civil con una visita a las fortificaciones de Las Matas en Colloto”²⁴².

Curiosamente, el reportaje supuso una airada intervención pública de un teniente de alcalde del ayuntamiento ovetense, el motivo no era la falta de seguridad ni a invasión de terrenos privados como alegó el munícipe, sino la denuncia explícita en el reportaje de la posible pérdida del conjunto, por la especulación urbanística ²⁴³.

Es habitual que en excursiones urbanas que ciudadanos se paren y escuchen algunos momentos las explicaciones, también, en alguna ocasión, ha habido reacciones iradas sin ni siquiera escuchar, con afirmaciones como “*¡Siempre la Guerra Civil!*” o “*No hagáis caso que todo eso son mentiras*”. Pero en otras muchas ocasiones hay ofrecimientos espontáneos a enseñar huellas concretas. Así en a basílica de San Juan muchos son los que se ofrecen a señalar el obús incrustado en la fachada

Con todo pese a estas reacciones beligerantes, pero puntuales, en todos estos cursos el balance personal de estas actividades ha sido muy positivo, por cuanto he contado con el apoyo y la valoración de alumnado, compañeros, familias y equipos directivos. Por lo que desde aquí animo a seguir investigando, trabajando y difundiendo.

“Un pasado sucio”, en palabras de Álvarez Junco no debiera ni blanquearse ni ocultarse temerosamente, su enseñanza, con las metodologías y didácticas lo más empáticas posibles, pueden lograr nuevas generaciones en las que la visceralidad, y el atavismo, respecto a la historia reciente, queden definitivamente superados, y así se consiga el objetivo de la ley citada al principio:

“el derecho del conjunto de la ciudadanía a conocer verazmente su propio pasado como pueblo. Debemos superar, de una vez por todas, las memorias heredadas del franquismo y construir una memoria democrática basada en la primacía de los derechos humanos de las víctimas”²⁴⁴.

²⁴² Diario *La Nueva España* 27 abril 2009 pág. 7

²⁴³ Aclaraciones del autor al respecto en escrito publicado en *La Nueva España* el 7 de junio 2009 pág. 61

²⁴⁴ Ley 1/2019, de 1 de marzo, para la recuperación de la memoria democrática en el Principado de Asturias. Preámbulo art. 9

Memoria, desinformación y sesgos. El caso de la exhumación de Francisco Franco y aplicación didáctica

Luciana Sosa, Lydia Sánchez Gómez, Sergio Villanueva Baselga

Resumen

Esta investigación forma parte de una tesis doctoral cuyo objetivo es analizar la incidencia de desinformación en procesos de construcción de memoria histórica en medios tradicionales y en línea, tomando el caso de la exhumación de Francisco Franco. En este trabajo, presentaremos los relatos y encuadres utilizados por la prensa española para dicho caso y la presencia de sesgos informativos y desinformación.

Los resultados se obtuvieron mediante un análisis de contenido de 500 artículos provenientes de cuatro periódicos generalistas de alcance nacional: ABC, El Mundo, El País y La Vanguardia. De dicho análisis, surgen las siguientes observaciones: existe una tendencia a interpretar la exhumación como un evento político de tintes partidistas; hay un tratamiento desigual que resalta el rol de la familia del dictador frente a las víctimas del franquismo y sus familiares; se observan sesgos desinformativos, en particular, de polarización y provocación emotiva; hay un uso frecuente de imágenes aún cuando la imagen presentada no ilustra el contenido del artículo.

A partir de estos resultados se elaborarán materiales didácticos y comunicativos para abordar la educación de la memoria histórica.

Palabras-clave: desinformación, memoria histórica, exhumación de franco, prensa, sesgos informativos

1. Introducción

Los estudios sobre la memoria histórica se remontan a mediados del siglo XX (Assmann y Czaplicka, 1995; Funkenstein, 1989; Halbwachs, 2001; Ricoeur, 2006) y han propuesto numerosas definiciones. Sin embargo, existe cierto consenso sobre la idea de que una memoria histórica es un relato construido y compartido por un grupo sobre su pasado, mediante procesos individuales y colectivos, y recreados a distintos niveles de agregación: en un individuo, en sectores sociales, en la sociedad en su conjunto. Por ello ha sido también relacionada con la identidad colectiva, en tanto las personas que participan de un determinado grupo tienden a compartir una visión sobre su pasado que refuerza sus vínculos en la actualidad (Assmann y Czaplicka, 1995; Giménez, 2007). Adicionalmente, se ha investigado la vinculación de la memoria histórica con traumas colectivos atravesados por las sociedades, tales como guerras, catástrofes naturales o golpes de Estado, que la memoria ayuda a procesar y superar (Alexander et al., 2004; Eyerman, 2019).

Dada su relación con las identidades colectivas, la memoria es creada y recreada en instituciones sociales, en los medios de comunicación y redes sociales y en actos conmemorativos organizados por diversos colectivos. Dentro del abanico de organizaciones que institucionalizan ciertas versiones de la memoria histórica, los medios de comunicación y, en particular, la prensa, son portadores de relatos de memoria histórica recuperados a la luz de eventos actuales (Toshchenko, 2010). Pero la velocidad y constancia de la transmisión de la información en nuestra sociedad crecientemente hiperconectada (Chadwick, 2017) dificulta la aplicación de filtros de validación o calidad, y es allí donde surgen fenómenos desinformativos, que alteran los contenidos en distintos grados (Lazer et al., 2018). Esto supone un problema, en especial cuando se trata de contenidos que están conectados con la identidad e historia de un colectivo, tales como la memoria, dado que afectan a la interpretación del presente de cada individuo e influyen en su accionar (Zelizer, 2011). Como afirman Zubrzycki y Woźny, “in the era of fake news, the present is easily manipulatable and the past perhaps even more so” (Zubrzycki y Woźny, 2020, p. 188), con lo cual, si se enmarca el pasado de un modo que beneficia a un determinado grupo social actual, esto puede traer consecuencias tangibles en el presente.

Los fenómenos de desinformación emergen como resultado de la tendencia creciente a crear contenido emocionalmente atractivo, que requiere que el consumidor de información adopte una perspectiva racional y crítica al enfrentarlo (Guess et al., 2018). Dichos fenómenos, también llamados desórdenes informativos, tienen distintas variantes, con grados diferenciados de falsedad e intención de provocar un daño (UNESCO, 2020): la *misinformation* (falsa pero creada sin intención de dañar), la *malinformation* (no necesariamente falsa pero creada para generar un daño en una persona o grupo social) y la *disinformation* (falsa y creada para generar un daño), dentro de la cual se hallan las *fake news* (Fernández-García, 2017; Froehlich, 2017) y los discursos de hechos alternativos (Cooke, 2017). Sumado a los conceptos anteriores, que aluden a información incorrecta, existen sesgos de la información que también consideraremos aquí como parte del universo de desórdenes informativos. Se trata de formas de encuadrar la información que tienden a mostrarla unilateralmente, de forma tal que -aunque no estén transmitiendo falsedades- tienen el mismo efecto desinformativo.

Un individuo expuesto a desinformación después de un evento, tiende a recordar luego dicho evento con elementos de la desinformación, incluso habiendo vivido el evento en persona. Esto es lo que se denomina el *misinformation effect* (Maswood y Rajaram, 2019). Las distorsiones y errores en la construcción de la memoria individual han sido denominados por psicólogos *false memories* y ha quedado comprobado que pueden transmitirse entre individuos y alcanzar el ámbito colectivo (Basden et al., 2002; Maswood y Rajaram, 2019).

En este trabajo, investigaremos los lazos que se generan entre la información y la desinformación en la prensa española a raíz de la exhumación de Francisco Franco como un tema de memoria histórica, atendiendo al riesgo que supone para una democracia la construcción de versiones del pasado que funcionan únicamente en favor de algunos grupos sociales o individuos. La exhumación fue llevada a cabo el 24 de octubre de 2019, tras una larga batalla legal y política. Este ha sido un evento histórico que puso en primera plana de todos los medios un episodio de la historia de España y sus traumas, relacionándolo además con el presente y el porvenir social y político del país, por lo cual, constituye un caso de estudio idóneo para el tema que proponemos investigar.

Las diversas narrativas construidas alrededor de Franco desde su muerte en 1975 hasta la actualidad han creado versiones divergentes del pasado, es decir, distintas memorias históricas. Desde esta perspectiva, la exhumación de Franco se puede considerar tanto un evento actual como un acto conmemorativo, porque implica una reivindicación simbólica de una versión del pasado actuada y monumentalizada (Barbosa, 2001), que simultáneamente puede ser leída en distintas claves por colectivos posicionados a favor o en contra del régimen franquista. La exhumación de Franco revive memorias de la dictadura, de la Guerra Civil y sus horrores y de dos bandos -republicano y sublevado- que de un modo u otro continúan latentes en la sociedad española.

El objetivo principal planteado es analizar las noticias sobre la exhumación de Franco publicadas por los cuatro periódicos generalistas de mayor tiraje de España a partir del 14 de octubre de 2019 y julio de 2022. Y de este, se derivan dos objetivos secundarios:

- Considerar cómo se hizo la cobertura en cada caso: el encuadre aplicado, actores involucrados, aspectos resaltados y omitidos, ejes temáticos, relatos de memoria histórica presentados, relación entre eventos del pasado y la exhumación de Franco.
- Examinar si existieron elementos de desinformación (sesgos, información incompleta o descontextualizada, información improbable o falsa, entre otros) en la cobertura.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolló mediante un análisis de contenido de noticias publicadas en los periódicos ABC, El Mundo, El País y La Vanguardia, entre septiembre de 2019 y julio de 2022 que abordaron la exhumación de Franco como tema principal o secundario.

La muestra se conformó buscando artículos en la plataforma MyNews, que contuvieran (en cualquier parte del artículo, no únicamente el titular) las palabras clave “exhumación AND ‘Francisco Franco’”. Se consideraron las ediciones General, Nacional y Digital y se obtuvieron inicialmente 623 resultados accesibles, que se descargaron y filtraron según si abordaban la temática especificada.

Finalmente, la muestra quedó conformada por 500 artículos que se volcaron en una base de datos y fueron analizados con una matriz de análisis de contenido. Dicha matriz recoge datos de identificación del artículo (diario, número de artículo, titular, autor, fecha de publicación, tipo de

artículo), elementos de la agenda (conteo de actores mencionados, conteo de eventos contemporáneos mencionados, conteo de eventos del pasado mencionados, ejes temáticos, conteo de menciones a “memoria”, encuadres), presencia de desinformación (y presencia de imágenes).

En lo que respecta a los encuadres, consideramos dos tipos de propuestas trabajadas anteriormente por reconocidos autores. Por un lado, tomamos los encuadres propuestos por Desrosiers (2015) sobre conflictos relacionados con identidad, que son de carácter más interpretativo pero abordan temas afines al de la memoria histórica. Por otro lado, utilizamos los encuadres más generales de Semetko y Valkenburg (2000) sobre noticias políticas en prensa y televisión, que se pueden determinar a partir de una metodología menos interpretativa y con mayor replicabilidad. De este modo, se evaluó la afinidad de estas categorías al tema específico a partir de encuadres más específicos y más generales, utilizando dos metodologías para identificar encuadres diferenciadas pero complementarias. Por cada artículo, se consideró un único encuadre -el más representativo- de cada tipo.

Los encuadres propuestos por Desrosiers (2015) se dividen entre aquellos que buscan la movilización de consenso y la movilización a la acción. Entre los primeros se encuentran el de la injusticia, que trata la subyugación o injusticias cometidas a un grupo por otro a nivel colectivo; el adversarial, que interpreta a otros como adversarios responsables de los males sufridos por un grupo; y el contra-encuadre, que desacredita a los oponentes y subraya que existe un lado más correcto en el conflicto. Dentro del segundo grupo, están el encuadre de gravedad, que enfatiza la seriedad de la situación y la necesidad de actuar, y el de aptitud, que refuerza la idea de la eficacia del grupo y su primacía si actúa en el conflicto.

Por su parte, Semetko y Valkenburg (2000) proponen cinco encuadres: del conflicto (enfatisa los conflictos entre partes para capturar el interés de la audiencia), del interés humano (aporta un ángulo emocional y personaliza las noticias), de consecuencias económicas (subraya el aspecto económico), de moralidad (hace énfasis en prescripciones morales o religiosas) y de responsabilidad (atribuye la responsabilidad por el problema o la solución a un individuo, grupo o gobierno).

En lo que respecta a la desinformación, se valoró la presencia de los siguientes sesgos informativos: falso balance (cobertura que iguala posturas contrarias y voces expertas), falsos expertos (voces de políticos o lobbys que aparecen como expertos en materias sin realmente serlo), desprestigio del oponente (ataques para deslegitimar a una postura contraria), conspiración (amplificación de explicaciones alternativas a las noticias), provocación emotiva (uso de elementos que generan emociones básicas, como miedo), polarización (amplificación de diferencias entre grupos para ganar adhesión sobre una postura) y suplantación (imitación de una persona real creando perfiles falsos) (Cook et al., 2017; Roozenbeek y van der Linden, 2019).

Antes de proceder con el análisis, se llevó a cabo un pilotaje con dos codificadores, seleccionando una muestra aleatoria de 20 artículos, que se codificaron de cinco en cinco, hasta lograr una codificación análoga para los dos codificadores. Luego, la muestra total fue analizada por un único codificador.

3. Resultados

Los artículos analizados están distribuidos de la siguiente manera: ABC, 246 artículos, La Vanguardia, 116 artículos, El País, 84 artículos y El Mundo, 54 artículos.

Los actores relevados han sido: políticos, partidos políticos, gobierno nacional, gobierno autonómico/provincial/local, congreso, poder judicial, fuerzas de seguridad, Franco, familiares

de Franco, Fundación Francisco Franco, víctimas de la guerra civil/franquismo, asociaciones memorialistas, organismos internacionales, empresas privadas, medios, familiares de víctimas, iglesia, simpatizantes de Franco y ciudadanía general.

Los eventos contemporáneos relevados han sido: exhumación de Franco, conmemoración, elecciones/campaña electoral, apertura de fosas, investigación de crímenes de la guerra civil/franquismo, juicios/procedimientos legales, leyes/decretos/actas, transformación del Valle de los Caídos.

Los eventos del pasado relevados han sido: muerte/inhumación de Franco, conmemoración, juicios/procedimientos legales, construcción Valle de los Caídos, leyes/decretos/actas, guerra civil, franquismo.

Dentro de estas categorías, el conteo de menciones y su posterior análisis ANOVA arrojó diferencias significativas para algunas categorías. Para el ABC, destaca una media de menciones de los familiares de Franco (1,65) más baja que los demás periódicos, siendo la más alta la de El País (3,82). Sobre El Mundo, destaca sus menciones al gobierno provincial y partidos políticos, con las medias más altas del conjunto (gobierno provincial, 1,45; partidos políticos, 2,33), así como al gobierno nacional (6,74) y ciudadanía general (media 1,13). En lo que respecta a El País, tiene la mayor media de menciones a gobierno nacional (7,46), políticos (2,43), poder judicial (4,65) y familiares de víctimas (1,22) y es también el que más menciones hace a los simpatizantes de Franco. Sobre los eventos contemporáneos, El País tiene la media más alta de menciones a la exhumación de Franco, aunque destacan también sus referencias a juicios y procedimientos legales (3,8), leyes y decretos (2,16), eventos conmemorativos (0,91) y campañas electorales (0,72), y en eventos del pasado, tiene las mayores medias de referencias al franquismo (1,17) y la guerra civil (0,54). La Vanguardia, por su parte, es la que mayores referencias ha hecho a los medios (media 2,33) y a conmemoraciones llevadas a cabo en el pasado (0,21).

Si bien ABC es el diario que ha dado mayor cobertura al evento a lo largo del período analizado, el tipo de cobertura ha sido limitado, mencionando unos pocos actores y eventos y reiterando las mismas relaciones entre estos. El País, por el contrario, ha producido artículos que abarcan el mayor espectro de actores y eventos, generando numerosos lazos entre los diferentes elementos que componen el tema. El Mundo resalta por su enfoque político y cierta tendencia populista, denotada por las referencias a la ciudadanía general en contraposición con las distintas esferas de gobierno, mientras que La Vanguardia no ha tenido una cobertura destacable, más allá de la importancia que ha dado a los medios de comunicación en los eventos relacionados a la exhumación de Franco.

En cuanto a los encuadres sobre problemas relacionados a la identidad (Desrosiers, 2015), resalta la aplicación de encuadres adversariales y de injusticia para ABC y El Mundo, mientras que La Vanguardia y El País utilizan predominantemente contra-encuadres, como se observa en la Tabla 1 de la página siguiente. No obstante, no se ha podido clasificar a toda la muestra utilizando estos encuadres, posiblemente por la mirada fundamentalmente política que se ha dado al asunto de la exhumación de Franco y no tan ligada a asuntos de memoria histórica o identidad. En consecuencia, los datos aquí presentados corresponden a 302 artículos que han podido clasificarse según estos parámetros.

Respecto a los encuadres generales (Semetko y Valkenburg, 2000), ABC destaca por su uso de la atribución de responsabilidad (42,9%) seguida por el interés humano (17,6%); El Mundo y El País aplican mayoritariamente el encuadre de presencia de conflicto (40,7% y 45,8% respectivamente); y La Vanguardia es el que más utiliza el encuadre de moralidad (14,8%).

Tabla 1. Encuadres Desrosiers (2015). Fuente: elaboración propia.

Encuadres Desrosiers (2015)	Adversarial	Counter-frames	Gravity	Injustice	Total general
ABC	26,5%	41,9%	1,5%	30,1%	100,0%
EM	26,7%	43,3%	0,0%	30,0%	100,0%
EP	19,0%	65,5%	1,7%	13,8%	100,0%
LV	15,6%	71,4%	0,0%	13,0%	100,0%
Total general	22,19%	53,97%	0,99%	22,52%	100,00%

Tabla 2. Encuadres Semetko y Valkenburg (2000). Fuente: elaboración propia.

Encuadres Semetko y Valkenburg (2000)	Atribución de responsabilidad	Consecuencias económicas	Interés humano	Moralidad	Presencia Conflicto	Total general
ABC	42,9%	2,9%	17,6%	9,0%	27,8%	100,0%
EM	29,6%	0,0%	25,9%	3,7%	40,7%	100,0%
EP	24,1%	2,4%	24,1%	3,6%	45,8%	100,0%
LV	28,7%	3,5%	23,5%	14,8%	29,6%	100,0%
Total general	34,94%	2,61%	20,88%	8,84%	32,53%	100,00%

Los resultados de encuadres aquí presentados han sido analizados utilizando el test de Chi cuadrado, presentando significancias asintóticas bilaterales de 0,001 (Encuadres Desrosiers 2015) y 0,009 (Encuadres Semetko y Valkenburg 2000).

En lo que respecta a los ejes temáticos, si bien los tests estadísticos no muestran diferencias significativas entre los periódicos, la muestra tiene un claro sesgo hacia el tratamiento de la exhumación de Franco como un tema político.

Finalmente, la incidencia de desinformación ha sido vasta. En ABC, de los 246 artículos, 68 tenían algún sesgo informativo (27%), siendo los predominantes la provocación emotiva (43 casos) y la polarización (41 casos), seguidos por desprestigio del oponente (14 casos) y falsos expertos (2 casos). En El Mundo, en 28 de 54 artículos (52%) se hallaron sesgos informativos, siendo provocación emotiva el más frecuente (23 casos), seguido por polarización (10 casos), desprestigio del oponente (7 casos) y falso balance, falsos expertos y conspiración (1 caso cada uno). Para El País, 33 de 84 artículos (39%) mostraron sesgos informativos, distribuidos entre provocación emotiva (23 casos), polarización (15 casos) y desprestigio del oponente (7 casos). Finalmente, en La Vanguardia, 29 de los 116 artículos (25%) presentaron al menos un sesgo informativo, repartidos entre provocación emotiva (23 casos), polarización (10 casos), desprestigio del oponente (4 casos) y suplantación (1 caso).

4. Discusión y conclusiones

El análisis del tratamiento de la exhumación de Franco dado por ABC, El Mundo, El País y La Vanguardia deja en evidencia las dificultades que tiene la prensa actualmente para abordar un tema complejo y relacionado con las memorias históricas e identidades dentro de España. Destacan, por un lado, la invisibilización de las víctimas de la guerra civil y el franquismo, así como de sus familiares y de asociaciones memorialistas u organizaciones internacionales de derechos humanos.

Asimismo, es notable el espacio dado a la familia de Franco en los medios masivos de comunicación, aún pasados 50 años de su muerte. Las narrativas sobre el pasado dictatorial de España parecen marcadas profundamente por las memorias históricas promovidas durante el franquismo, hasta en los casos de periódicos con abordajes más progresistas, como El País.

Por otro lado, las coberturas están centradas en un conflicto político, que reproduce diferencias identitarias del pasado -las “dos Españas”- pero sin explicitar las conexiones entre el presente político y los traumas históricos, como la guerra civil y la dictadura. Se observa, entonces, una segunda invisibilización: la del continuum identitario pasado-presente y las memorias históricas en construcción. Así, en la muestra analizada, todo lo político se separa del plano moral, sin menciones a derechos humanos, a resarcimientos ni justicias inacabadas, y sus reflejos en el presente no son más que simbólicos. Las posturas partidarias y campañas electorales son la clave con las que El País, ABC y El Mundo proponen la lectura de la exhumación. Sin embargo, mientras El Mundo realiza una cobertura acotada a unos pocos actores gubernamentales y sin trazar lazos con otros eventos políticos y culturales, El País abarca un mayor espectro, incluyendo a las víctimas y asociaciones memorialistas y analizando relaciones entre la exhumación y otros eventos, como la aplicación de las leyes de Memoria Histórica y Memoria Democrática, investigaciones de crímenes y aperturas de fosas comunes.

Los encuadres aplicados muestran primeramente una intención de desmarcar la exhumación de Franco como un conflicto identitario, relacionado con la invisibilización pasado-presente mencionada arriba. De este modo, solo la mitad de los artículos presentan encuadres relacionados con conflictos de identidad y en estos predominan los contra-encuadres, que resaltan que la propia postura es más válida que la del oponente, y los de injusticia, que focalizan en las injusticias cometidas sobre un grupo sin ahondar en las razones. En lo que respecta a los encuadres generales, se refuerza la presentación de la exhumación de Franco como un evento político, en el que se atribuyen responsabilidades -ya sea al gobierno nacional, la Justicia o a Franco y su familia-, o se resaltan los elementos conflictivos entre facciones -el gobierno y los Franco-.

Finalmente, la alta incidencia de desórdenes informativos resulta llamativa. Si bien los sesgos desinformativos identificados tienen matices y no conllevan los mismos riesgos, estas cifras, junto con las características de la cobertura detalladas más arriba, muestran la necesidad de revisar los modos de hacer periodismo alrededor de temas relacionados con la memoria histórica, como el caso de la exhumación de Franco, poniendo el foco en las relaciones entre el pasado y el presente y la multicausalidad de los eventos que se presentan.

A partir de estos resultados, una siguiente etapa del trabajo consistirá en preparar recomendaciones y guías didácticas para el abordaje de la desinformación en temas de memoria histórica para los niveles secundario y universitario.

5. Referencias

- Alexander, J. C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N. J. y Sztompka, P. (2004). Cultural trauma and collective identity. En *Cultural Trauma and Collective Identity*. <https://doi.org/10.1177/009430610503400454>
- Assmann, J. y Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, 65, 125. <https://doi.org/10.2307/488538>

- Barbosa, M. (2001). Medios de comunicación y conmemoraciones. Estrategias de reactualización y construcción de la memoria. *Signo y Pensamiento*, 20(39), 104-112. <https://www.javeriana.edu.co/signoyp/coleccion.htm>
- Basden, B. H., Reysen, M. B. y Basden, D. R. (2002). Transmitting False Memories in Social Groups. *The American Journal of Psychology*, 115(2), 211. <https://doi.org/10.2307/1423436>
- Chadwick, A. (2017). An Ontology of Hybridity. En *The Hybrid Media System: Politics and Power, Second Edition* (Vol. 1, Issue November 2018, pp. 1-348). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190696726.003.0002>
- Cook, J., Lewandowsky, S. y Ecker, U. K. H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLoS ONE*, 12(5), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>
- Cooke, N. A. (2017). Posttruth, Truthiness, and Alternative Facts: Information Behavior and Critical Information Consumption for a New Age. En *Library Quarterly: Information, Community, Policy* (Vol. 87, Issue 3). <http://www.oed.com>.
- Desrosiers, M. E. (2015). Tackling puzzles of identity-based conflict: The promise of framing theory. *Civil Wars*, 17(2), 120-140. <https://doi.org/10.1080/13698249.2015.1070449>
- Eyerman, R. (2019). *Memory, Trauma, and Identity*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13507-2>
- Fernández-García, N. (2017). Fake news: una oportunidad para la alfabetización mediática. *Nueva Sociedad*, 269, 66-77.
- Froehlich, T. (2017). A Not-So-Brief Account of Current Information Ethics : The Ethics of Ignorance, Missing Information. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 39. <https://doi.org/10.1344/BiD2017.39.8>
- Funkenstein, A. (1989). Collective Memory and Historical Consciousness. *History and Memory*, 1(1), 5-26. <http://www.jstor.org/stable/25618571>
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdmwzr4.12>
- Guess, A., Nyhan, B. y Reifler, J. (2018). Selective Exposure to Misinformation: Evidence from the consumption of fake news during the 2016 U.S. presidential campaign. *European Research Council*, 9(682758), 9. <http://www.ask-force.org/web/Fundamentalists/Guess-Selective-Exposure-to-Misinformation-Evidence-Presidential-Campaign-2018.pdf>
- Halbwachs, M. (2001). *La mémoire collective*. Université du Québec à Chicoutimi. http://www.psychanalyse.com/pdf/memoire_collective.pdf
- Lazer, D. M. J., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., Metzger, M. J., Nyhan, B., Pennycook, G., Rothschild, D., Schudson, M., Sloman, S. A., Sunstein, C. R., Thorson, E. A., Watts, D. J. y Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news: Addressing fake news requires a multidisciplinary effort. *Science*, 359(6380), 1094-1096. <https://doi.org/10.1126/science.aao2998>

- Maswood, R. y Rajaram, S. (2019). Social Transmission of False Memory in Small Groups and Large Networks. *Topics in Cognitive Science*, 11(4), 687-709. <https://doi.org/10.1111/tops.12348>
- Ricoeur, P. (2006). Mémoire, histoire, oubli. *Esprit*, 3, 20-29. <https://doi.org/10.3917/espri.0603.0020>
- Roozenbeek, J. y van der Linden, S. (2019). Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Communications*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9>
- Semetko, H. A. y Valkenburg, P. M. (2000). Framing European politics: A content analysis of press and television news. *Journal of Communication*, 50(2), 93-109. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2000.tb02843.x>
- Toshchenko, Z. (2010). Historical Consciousness and Historical Memory: An Analysis of the Current Situation. *Russian Social Science Review*, 52(3), 4-19. <https://doi.org/10.1080/10611428.2011.11065434>
- UNESCO. (2020). *Journalism, «Fake news» & Disinformation*.
- Zelizer, B. (2011). Cannibalizing Memory in the Global Flow of News. En *On Media Memory* (pp. 27-36). https://doi.org/10.1057/9780230307070_2
- Zubrzycki, G. y Woźny, A. (2020). The Comparative Politics of Collective Memory. *Annual Review of Sociology*, 46(1), 175-194. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054808>

6. Financiación

Este trabajo forma parte de los resultados de los proyectos I+D+i “La educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenidos informativos en futuros docentes” (MEDIA4Teach) (PID2019-107748RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033, y “Memòria històrica en línia: diagnòstic i propostes per a una participació ciutadana plural i democràtica a les xarxes socials” (MemoTW) (EXI077/21/000003), financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

Volver a los campos de batalla

Luis Alejandro Castellanos Iglesias

Ponencia para el I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación

Pamplona-Iruña, 10-12 de noviembre de 2022

Resumen

La parte estrictamente militar de la historia ha sido relegada, en las últimas décadas, del estudio académico de los **conflictos bélicos** en los centros de enseñanza secundaria. No obstante, esté consolidada en grupos de **recreación histórica** y en revistas especializadas.

En mi trabajo docente he recurrido a los **escenarios bélicos** de la **Guerra Civil Española** de 1936. Esta experiencia ha contribuido a facilitar la comprensión del hecho histórico por parte de mi alumnado, que ha logrado así interpretar mejor la complejidad del proceso histórico.

Volver a los campos de batalla no implica dejar de ir a ninguno de los lados donde ya hemos hecho acto de presencia, como los lugares de represión de la retaguardia, los espacios urbanos o las cárceles y **campos de concentración**. Tampoco implica dejar de hacer uso de las fuentes que nos hablen de lo local, de las minorías o de las propias causas estructurales del proceso histórico.

Volver a los campos de batalla es seguir usando un recurso fundamental que ha dado buenos resultados y satisfacción en mis alumnos y alumnas, y también es ampliar, si cabe, su uso, para **saber más, aprender mejor y comprender con profundidad**.

Presentación

Creo que el gran reto didáctico, como así propone el espíritu de este Congreso, es tratar de salir de los marcos teóricos de referencia actuales cuando estos empiezan a dar síntomas claros de agotamiento, como es el caso del concepto “*memoria*”.

La memoria la puede tener quien ha vivido algo. La puede compartir quien se atreva y quiera hacerlo. Y puede ser una herramienta de construcción de conocimiento científico histórico cuando aporta lo que otras fuentes no lo hacen o complemente estas otras fuentes, llegado el caso.

Sin embargo, cuando hablamos de un proceso histórico del que no quedan personas vivas del mismo, no puede haber memoria. Hay historia. La conozcamos o no. Lo que nos pueda quedar, en tal caso, es nuestra memoria de quien nos habló de que estuvo, hizo y vivió algo en algún lugar. Pero ya no queda su memoria directa, sino él o ella en nuestra memoria. Y aquí, lo importante de su memoria es que sea ya historia o fuente envasada que termine operando como elemento de construcción de historia.

Además, la memoria puede estar traspasada por ilusiones posteriores, por ideas alimentadas desde flujos diversos o por trabajos de distinta naturaleza, origen y soporte.

La memoria ha servido como base de acciones y de información, de proyectos logrados y otros en marcha, de estímulo y de materia prima para consolidar fuentes y materiales para aprender historia y comprenderla.

Y, ahora, lo que nos interesa, respecto de la Guerra Civil Española de 1936 es, sobre todo, las **conclusiones basadas en el rigor**, el contraste de fuentes y la verdad histórica.

Objetivos generales de la memoria hecha Historia

Quienes aportaron memoria de ese momento, porque aportaron su propia vida a la construcción de hechos históricos, ya hicieron su trabajo. A nosotros nos toca **desarrollar la labor didáctica** del trabajo de la ciencia histórica que tiene entre sus objetivos:

- Consolidar la obra de **transmutación de la memoria que ha habido en fuente histórica** y construcción de **información**.
- **Luchar contra el revisionismo histórico y la actualización de mitos, mentiras y desmemorias** con origen en la Dictadura que impuso el silencio, basado este en el terror, que dio pie a guardar la memoria bajo llave en lo más profundo de la subjetividad encerrada en el aislamiento individual, y que están de moda en esferas determinadas de nuestra sociedad.
- **Trabajar para lograr poner a disposición de nuestro alumnado los mejores recursos** con los que poder construir información histórica que le permite a aquel lograr tener la mejor formación científica y humana posibles.
- **Divulgar** de la mejor manera posible, y con el mayor efecto que seamos capaces de lograr, los **conocimientos adquiridos**, los **procesos históricos comprendidos** y los **lugares (de memoria histórica)**, vamos a decir para parafrasear el espíritu de este Congreso) **encontrados** a lo largo de nuestra vida, gracias, en muchos casos, a estímulos gestados en nosotros por

quienes (nos) compartieron su memoria; es decir, su experiencia vital, que, en muchos casos, supuso poner la vida, la libertad y sus bienes por delante, para jugárselos todos, tratando de hacer, cambiar, mejorar y ser parte de la historia.

Reto

Más allá de este virtual *gran reto didáctico*, yo no veo la necesidad de que haya retos didácticos ni de buscarlos.

Creo que **debe haber trabajo** en las aulas. Trabajo diario y sistemático de análisis en profundidad de los procesos históricos del siglo XX en España. De manera especial, los que nos traen a este lugar y tiempo: La II República, el Golpe de Estado de 1936 y su naturaleza genocida, la Guerra, la Dictadura y, llegado el caso, la *Transición*.

En efecto, la clave de este trabajo está en buscar la mayor **profundidad** posible de análisis, crítica y razonamiento argumentado para lograr las mejores **síntesis** que funcionen como conclusiones válidas que permitan a nuestro alumnado llegar a moverse con destreza en las coordenadas históricas y actuales.

Con esta ponencia **no trato de plantear ningún reto didáctico**. Es más, no quiero emplear la palabra *reto*, que está relacionada con un lenguaje juvenil sumergido en banalidad, frivolidad y ludificación de todos los aspectos de la vida; si bien sea *gamificación* la palabra que esté de moda.

¿Qué hacer?

Al alumnado, en mi opinión, hay que **despejarle el terreno de lo superfluo**, de la complejidad de las formas e introducirle en la profundidad de la naturaleza de las cosas, dentro de su madurez intelectual, tamizada por razón de edad, vivencia y contextos. Y ahí, si tienen que surgir, surgirán los retos. Plantearlos de antemano es jugar a jugar por jugar.

En esta **búsqueda del sentido de las cosas**, de la **naturaleza de los procesos**, de las **lógicas en que estos operan** y de las **características que los definen** es donde hay que integrar la historia propiamente militar, necesariamente imbricada en las causas económicas, políticas y sociales que le dan origen, y en los discursos ideológicos que tratan de definirla, y que suele quedar fuera del estudio académico en los centros de enseñanza secundaria.

Es curioso que tengamos que partir de que, con excesiva frecuencia, la historia militar quede fuera del estudio de los conflictos bélicos.

De igual modo, trato en mi trabajo diario de **no verme encorsetado por los marcos teóricos de referencia actuales**, si estos no son operativos para lograr el objetivo final de **aprender historia** y de acercarse lo máximo posible a la verdad de lo sucedido en el proceso histórico que estudiemos.

En mi trabajo docente trato de **evitar todos los aspectos que actúen como barreras y desánimos**, que son muchos y de origen variado: legislativo, normativo, ideológico, administrativo, etc., y que han llegado a, casi, eclipsar el tiempo real dedicado a la enseñanza de la historia.

La memoria ha sido, en ocasiones, el punto de partida para el estudio de partes concretas de la historia. La memoria de quienes me he ido encontrado en distintos lugares. A veces, en **sitios históricos** que podrían servir hoy como referencias de **lugares de la memoria**.

Sin embargo, ya **no es la memoria lo que me interesa**. Pues esta se ha ido con quienes la desarrollaron y compartieron, y nos aportaron luz, referencias y motivos para trabajar. La memoria, así, ha pasado a ser otra cosa, una vez que ha sido recogida para ser conservada; O se ha transformado en otro fenómeno: un viaje, una serie de fotos, algún vídeo, una charla, un perfil abierto en alguna red social para divulgar conocimiento y patrimonio o para conocer a gente que también busca conocimiento histórico.

De la propuesta de este Congreso de hacer **historia con memoria en la Educación** la palabra clave, para mí, es la historia. Ya no hay memoria directa de los protagonistas de los sucesos históricos en los espacios bélicos de la Guerra Civil Española.

A lo que sí aspiro es a que mi alumnado conserve siempre en su memoria la visita a los campos de batalla. Y que esta haya contribuido en él a la mejor comprensión de los hechos históricos; para lograr así tener la solidez argumental necesaria en el desempeño de sus competencias y compromisos en la sociedad de la que debe ser parte activa. Una memoria que construya conocimiento operativo eficaz, en la actualidad, y referencias éticas e intelectuales.

Si bien planteo actividades realizadas en *lugares de memoria* en cursos pasados, también quiero exponer un proyecto para este curso académico 2022-23, cuya denominación es **De la memoria a la historia**. Y que pienso coordinar y poner en práctica en el Instituto de Educación Secundaria de Marcilla, Navarra.

¿La historia con memoria?

¿Qué memoria? ¿Qué historia?

La memoria sigue siendo efectiva para los procesos históricos más recientes, como la denominada *Transición democrática*. La memoria de quienes vivieron el golpe de Estado contra el Frente Popular y la II República ya no existe. Se fue con ellos, con ellas, con sus vidas.

La memoria que queda es la nuestra. La de quienes no vivimos el proceso histórico, pero sí conocimos a personas que lo vivieron y que hicieron en nosotros estímulo, ilusión o ganas de aprender, investigar y divulgar los hechos históricos que ellos y ellas sí recordaban.

¿A qué periodo histórico quiero volver?

A la Guerra Civil Española de 1936-39. A sus campos de batalla. A sus restos y vestigios, para sondear, prospectar, interpretar, conocer, aprender, aprovechar los trabajos de rehabilitación y encontrar los vestigios históricos en el estado físico en que se encuentren. Y hacer todo esto con mis alumnos y alumnas.

¿Qué batalla quiero dar?

La de **compartir con mi alumnado** estos espacios y que estos le faciliten la comprensión de los hechos que allí se dieron.

Quiero que el alumnado llegue a desarrollar la capacidad de entender los procesos históricos **combinando la teoría y el conocimiento del espacio** geográfico donde han tenido lugar los hechos.

Y también **la batalla de romper el fetichismo** de la búsqueda de la innovación como un fin en sí mismo que, con frecuencia, es falso, estéril y embaucador. Este fetiche se suele sintetizar en el tópico de las portadas y prólogos de obras que comienzan con: “la historia desconocida”, “los o

las grandes olvidados” de no sé qué, “lo que nunca se había contado” y otras técnicas de mercadotecnia que sirven al narcisismo o al bolsillo de quienes convierten todo en mercancía.

Con frecuencia, la historia bélica ha sido desdeñada como un producto de la épica, las narraciones que no explican causas profundas o que no se fijan en las consecuencias que generan.

Sin embargo, todavía hay mucha información interesante y de carácter estructural en lo estrictamente militar de nuestra Guerra Civil. De hecho, creo que por ella pasan todas las líneas maestras para comprender, en su conjunto, qué fue aquello, por qué fue y qué peso tiene en la actualidad.

Es cierto que lo bélico vuelve a estar de moda. Fuera, eso sí, de los centros de enseñanza. Esta moda tiene varios riesgos que hay que enfrentar a lo hora de enseñar y de aprender:

La **banalización** de la violencia.

El **fetichismo** de los objetos.

El **daño** que producen las excavaciones sin permiso y sin sentido científico en áreas arqueológicas.

La **infantilización** de los comportamientos en estos espacios.

La **degradación** en el patrimonio provocada por la *turistificación* descontrolada e irrespetuosa.

La **ludificación**, ejercida en una formación social profundamente hedonista, que pone siempre el disfrute individual, como un apriorismo necesario, por delante de todo, tenga la forma que tenga.

Contra todo esto, también hay que dar la batalla. Una forma de hacerlo es tratar de contribuir a formar jóvenes respetuosos con el patrimonio histórico.

¿Para qué?

El objetivo del proyecto se centra en el desarrollo de la Guerra. Además, en su sentido más estricto, militar, bélico. Y busca principalmente **la conexión con los lugares** concretos de su desarrollo: **los campos de batalla**. Conexión que trato de que establezcan mis alumnos y alumnas con unos espacios físicos que, necesariamente, han cambiado; pero que siguen existiendo, total o parcialmente, en la actualidad.

Esto requiere procesos de análisis, inductivos y deductivos, que permitan ver hoy en día las huellas y vestigios que nos conecten con el hecho histórico.

Es fundamental esto para la comprensión material de la historia. Cuyo mayor problema no es quedar encerrada en las paredes de los centros de enseñanza, sino en un **imaginario débil** que, a través de los procesos asentados de banalización, mitificación y ludificación, convierta en inverosímil la existencia misma del propio proceso histórico.

Es decir, como **hablamos de hechos ciertos**, conectar con los lugares de combate debería facilitar esta conclusión en nuestro alumnado.

En Navarra no hubo guerra. Dijeron. Dicen. ¿Seguirán diciendo?

Claro que la hubo, aunque no se estableciera nunca en ella un frente de guerra, por la peculiaridad del desarrollo de los acontecimientos históricos y de las correlaciones de fuerzas en los mismos. Aquí venció de manera tajante el golpe de Estado y el terror que lo identificaba.

No pudo llegarse a establecer un virtual espacio defensivo de contención de la sublevación golpista en El Carrascal, por parte del comandante de la Guardia Civil, Rodríguez Medel. En

Rochapea y Tudela los disparos no fueron suficientes para generar una correlación de fuerzas equilibrada. La voladura del puente de Endarlatsa no frenó a la columna rebelde que iba hacia Guipúzcoa, y que tomó el camino de Oyarzún monte a través.

Hay un abundante patrimonio para hacernos una idea de lo que pudieron ser estos años y procesos históricos en Navarra. Patrimonio que sirve como recurso didáctico y que se traduce en:

1. **Rutas urbanas** por Pamplona, Tafalla y Estella-Lizarra, por poner tan solo tres lugares referenciales de la Navarra de 1936, la del Golpe, la represión y la guerra. Sí, la de la Guerra sin frente de guerra en su suelo.
2. Fuerte de **Ezkaba**.
3. **GR-225**. La Fuga del Fuerte.
4. Búnkeres del *Plan Vallespín y Línea P*. Navarra tiene una grandísima concentración de núcleos de resistencia de estas infraestructuras, ligadas a la Dictadura, y que se traducen en la mayor densidad de toda la frontera pirenaica.
Este patrimonio nos liga, igualmente, con el desarrollado, por parte del III Reich, en la costa atlántica europea, sobre todo francesa, del conocido como *Muro del Atlántico*. Suponía el intento del imperialismo alemán nazi de fortificar con búnkeres, de distinta naturaleza, todo su flanco oeste en las zonas ocupadas. Hoy, se ha desarrollado en este patrimonio un importante trabajo de recuperación material y de puesta en valor. Especialmente, en Francia.
5. Lugares de la memoria: espacios de asesinatos convertidos en lugares de recuerdo y reflexión. *El Parque de la Memoria* de Sartaguda es el gran referente. El de Lizoain es otro más, y más reciente, a tener en cuenta.

Pero, ninguno de los recursos anteriores fue parte de un campo de batalla. Por esto mismo, hay que salir de Navarra para poder comprender, entre otros aspectos, la importancia militar que tuvo Navarra. En concreto, la de las unidades militares sublevadas en ella, las fuerzas paramilitares ligadas a las anteriores y el conjunto de los elementos que partieron de aquí para combatir en los frentes de guerra de toda España.

Seguir el rastro del Requeté

- **Elgeta/Elgueta, en el Frente de Vizcaya:**

Si bien es una localidad guipuzcoana, fue parte del frente vizcaíno. Elgeta ofrece un buen escenario. El que se desarrolló en el invierno de 1936 y 1937, en los Intxortas. Allí se estableció el frente de guerra, que no se rompió hasta la primavera de 1937.

Esto nos permite reflexionar sobre los tiempos de la guerra. Los tiempos atmosféricos y cronológicos.

Permite entender los conceptos de la ofensiva, la defensa, la fortificación y la contraofensiva.

Se puede analizar la importancia, en un conflicto, de llevar la iniciativa.

Analizamos el papel del Frente Norte, su conexión con el resto de España, la tipología de efectivos, su número, su correlación de fuerzas.

Tenemos en cuenta su relación con la ofensiva en Vizcaya, el Cinturón de Hierro, la defensa de Bilbao, las visiones sobre la misma y los movimientos en otros escenarios de combate para descomprimir la presión sobre este lugar.

Esta experiencia se llevó a cabo, hace unos años ya, con el alumnado del curso de Preparatorio para acceso a ciclos de grado superior del Centro Integrado Politécnico de Estella-Lizarra.

Para desarrollarla, se comienza con la toma de contacto con el Museo y Centro de Interpretación de los Intxortas, en Elgeta. Las maquetas nos permiten hacernos una idea de lo que vamos a ver y de la importancia que tuvo el lugar.

Visita con guía a las trincheras rehabilitadas, donde se desarrolla un homenaje y recreación histórica anuales, con varias ediciones a sus espaldas.

Valoración muy positiva del alumnado, por escrito.

- **En el Frente de Aragón: Sierra de Alcubierre.**

En la localidad oscense de Robres disponemos del Centro de Interpretación de la Guerra Civil en Aragón, CIGCA. Este nos permite, además de los recursos de sus instalaciones, acceder a una guía para una:

- **Visita a la Ruta Orwell, en la Sierra de Alcubierre.**

Y también nos facilita la conexión para que se nos realice una entrevista en la prensa local de Monegros.

La experiencia se llevó a cabo con el alumnado del curso de Preparatorio del CIP Tafalla.

Valoración del alumnado: muy positiva, por escrito.

Proyecto para este curso:

De la memoria a la Historia

Es el proyecto, recientemente presentado al Claustro del IES de Marcilla, donde ejerzo la docencia, que quiero desarrollar, durante este curso, haciendo uso de lo aprendido en las experiencias previas de visita a espacios bélicos con alumnado.

En realidad, el Proyecto cuenta con **cuatro ejes de actuación**:

1. De relación institucional: ***Red de escuelas con memoria***, del Instituto Navarro de la Memoria. Que nos permita tener al alcance los recursos de este organismo y participar en sus actividades.

Exposiciones, ya gestionadas:

De Badostáin a Berlín Oriental. Las Hermanas Úriz Pi.

Fronteras de Hormigón. Esta sí, directamente relacionada con espacios bélicos. En este caso, internacionales. Muro del Atlántico del III Reich y su relación con el exilio español.

2. Trabajo de **historia local**, ligado al concepto de memoria histórica.
3. Eje de **trabajo teórico**, en torno a los límites del concepto **memoria**.
4. ***Una semana al frente***: proyecto *immersivo* para comprender la geografía bélica de la Guerra Civil en el entorno próximo, y no tan próximo, a Navarra.

La planificación básica de este cuarto eje implica la búsqueda de espacios bélicos donde desarrollar los conceptos y marcos teóricos vistos en el aula, ampliándolos y poniéndolos en el contexto geográfico.

Recursos, contenidos y objetivos

1er día: Huesca – Tierz.

Saso de Tierz.

Análisis de los conceptos y procesos básicos de organización y militarización de las unidades antifascistas: Milicias del POUM, División Lenin, 29ª División.

Visita a los vestigios, tanto a los abandonados como a los rehabilitados.

Análisis del campo de confrontación.

Visita a Tierz: Hospital de sangre del POUM: comparativa de foto de época – actualidad.

Visita a la ciudad de Huesca: visión del campo de batalla y de la tierra de nadie desde el otro lado.

2º día: Tardienta – Robres.

Tardienta: Posición de Santa Quiteria.

Vanguardia de las milicias antifascistas.

Análisis de conceptos: *golpe de mano*, vanguardia, retaguardia.

Interpretación del espacio.

Valoración del eje viario Zaragoza-Huesca como línea (difusa) del frente.

Robres: CIGCA. Tfno.: 974 57 00 90. Con guía para:

- **Ruta Tres Huegas:** Carretera A-129, km. 33,5: acceso a zona de vivac, actualmente rehabilitada, de las tropas rebeldes.

Observación y análisis del espacio, que dispone de los siguientes elementos característicos de este tipo de lugares: puesto de mando, abrigos de descanso, cocina, aljibe, refugio, observatorio, trinchera y ramales para la comunicación entre la retaguardia y las defensas activas del área.

Estudio de la relación entre **táctica y estrategia**.

- **San Simón:** Observación y análisis de los **elementos simbólicos** del monolito conmemorativo de la batalla de san Simón: leyenda, cruz latina, yugo y flechas y Cruz laureada de San Fernando. 699 m.s.n.m. Análisis y conclusiones de la relación entre la facción sublevada del Ejército y la Falange Española de las JONS.

Análisis: caracterización del paramilitarismo y su supeditación al mando militar e integración en el aparato del Estado paralelo sublevado.

El concepto de *memoria*, a través de los hitos simbólicos en los espacios referenciales. Esta batalla local y táctica tuvo su impacto mediático en la época, lo que contribuyó a su difusión y a la prolongación del recuerdo.

Relación de esta zona con Navarra, a través del Tercio Sanjurjo.

- **Ruta Orwell: Montes Pucero e Irazo.** Carretera A-129, Leciñena-Alcubierre, km. 34,6: acceso al camino que sube a la posición defensiva del Monte Irazo.

Relación del escritor con la Guerra.

Análisis del **internacionalismo** y la internacionalización de la guerra.

Similitudes y diferencias fundamentales entre la España leal y sus múltiples aliados y la facción sublevada y sus conexiones internacionales.

Observación de los elementos propios de un asentamiento fortificado: trincheras y ramales de comunicación, pozos de tirador, observatorios, abrigos, zona de vivac, alambradas, etc.

Las rutas se pueden hacer, según los medios disponibles, con la totalidad del grupo o dividido este en varias unidades que hagan, al mismo tiempo, distintos recorridos.

Ampliación de actividades:

- **Búnker de Lanaja**, Huesca: Carretera de Cantalobos, a unos 200 metros del desvío de la A-129.

Visualización del **emplazamiento para ametralladoras** y fusiles ametralladores.

Análisis de la **importancia del arma automática** en la defensa en la GCE.

Estudio del Frente de Aragón: temporalización de su origen, mantenimiento y caída. Reflexión sobre **el ser de las localidades de frente** de guerra. Lanaja permanece en territorio leal republicano, hasta marzo de 1938.

Retener esta fecha para relacionarla con visitas posteriores, tanto si es en Tarragona, ligada a la Batalla del Ebro, como si fuera en Valencia, en relación con la llegada al Mediterráneo de las fuerzas sublevadas, con las tropas navarras en vanguardia, la **Línea XYZ** y la ofensiva franquista sobre Valencia y su fracaso.

Análisis de terminología: ¿el búnker, o búnquer, es un término correcto?

Ver materiales de construcción, claves para soportar una zona fortificada con ciertas garantías de éxito: hormigón armado. Comprender su relación con las armas de artillería y aviación.

Entender que la aviación y la artillería pesada son claves en las operaciones ofensivas para romper los frentes de guerra y desarrollar las tácticas de combate de este momento histórico.

Lanaja dispone de una estructura de hormigón armado, a modo de fortín con observatorio en un área de hemicírculo (180°).

Comprensión de la **Línea Lenin**: funcionalidad, origen del término, comprensión de la subjetividad política de sus defensores.

Entender la lógica y la relación entre posiciones locales y líneas de área. En este caso, las localidades de Marcén, Poleñino y Lanaja.

- **Refugio antiaéreo de Monegrillo**, Huesca: refugio antiaéreo. Seguimos repasando, repensando y aclarando las funciones del elemento anterior.

3er día: Línea del Cinca.

Monzón (posiciones y Centro de Interpretación): visita guiada (C.I.Monzón – GRIEGC) o libre, desarrollada por mí.

Visitas a Selgua y Castejón del Puente.

4º día.

Tarragona, escenarios de la Batalla del Ebro. *Espais de la Batalla de l'Ebre*, ente vinculado a la Generalitat de Catalunya. Corbera, C/ Freginals, 18.

Tiene una buena página web: www.batallaebre.org y una ágil cuenta en la red social Instagram, @comebe1938.

Oferta visitas guiadas, con dos recorridos principales:

- a. *Tour de la Batalla de l'Ebre.*
- b. *Tour Corbera d'Ebre, Epicentro de la Batalla.*

Las formas de contacto son a través de correo electrónico: info@batallaebre.org o llamada telefónica: 977 42 15 28.

Para desarrollar las actividades programadas en esta área contaremos con los recursos de **Comebe 1938**, un ente público que tiene por objetivo la recuperación de la historia y la memoria de la Batalla del Ebro.

Cuenta con **cinco centros de interpretación**:

1. C.I. Hospitales de Sangre.
2. C.I. Soldados en las trincheras.
3. C.I. Voces del Frente.
4. C.I. Internacionales en el Ebro.
5. C.I. 115 días.

También, con una lista larga de espacios históricos:

1. Estación de Bot.
2. Trincheras de Berrús.
3. Cuatro Caminos.
4. Campamento del XV Cuerpo de Ejército.
5. Los Barrancos.
6. Refugio antiáereo de Flix.
7. Las Casas Caídas.
8. Búnquer de los Regueros.
9. Fuerte de Milet.
10. Pueblo Viejo.
11. Trincheras de la Punta del Duque.
12. Coll del Moro.
13. Fuerte d'en Blario.
14. La Bassa.
15. Mirador de Sant Josep.

Así, como dos memoriales: a) Cota 705 en la Sierra de Pàndols, y, b) el Memorial de Camposines.

Son demasiados recursos para la visita de un día. Pero, suficientes para cubrir nuestras necesidades de analizar la mayor batalla de la Guerra Civil y para obtener conclusiones.

Así, podremos:

Comprobar la forma de **rehabilitar lugares** de guerra.

Visitar **poblaciones que fueron destruidas** y abandonadas, en el estado en que quedaron por el resultado de la acción histórica.

Ver la que, seguramente, es la acción administrativa más amplia para insertar espacios de la Guerra Civil en la divulgación histórica.

Poder hacer uso de la **documentación** disponible en el programa pedagógico del *Comebe 1938*, mediante petición al siguiente correo electrónico: info@batallaebre.org, como es la publicación titulada *Portes de la memoria: La sanitat a la Batalla de l'Ebre*.

5º día:

Opciones:

- **Almenara**, Castellón: visita con guía del centro de interpretación de los vestigios militares que hay en la región, denominado **Centre XYZ Almenara**, con el que mantengo relaciones de comunicación a través de *Instagram* (@centrexyzalmenara) y el correo electrónico (centrexyzalmenara@gmail.com). Su teléfono es 620 55 74 71.

Este Centro ofrece un servicio específico para la enseñanza secundaria. Así lo dice en la red social *Instagram*:

*“¿Eres docente de secundaria y estarías interesado en visitar el Conjunto **Memorial de Darrere del Castell** con tu alumnado?*

¿Te gustaría que tus alumnos y alumnas conocieran, a través del patrimonio y los diarios, cómo vivieron los soldados y la población civil uno de los episodios más importantes de la Guerra Civil?

Contacta con nosotros para concertar tu visita a la Línea XYZ en Almenara, totalmente gratuita y explicada por una historiadora”.

La actividad dura tres horas, aproximadamente, y comienza en los graderíos de la *Plaça de la Constitució* de la localidad.

La visita a esta zona tiene relación con el búnker de Lanaja y la caída del frente aragonés, en marzo de 1938. Es en Vinaroz, a unos 100 km al norte de Almenara, donde se rompe la España leal en dos bloques territoriales, tras el desmoronamiento del Frente de Aragón.

Análisis de esa ruptura con las visitas previas.

Comprensión del **protagonismo de la Línea XYZ** para frenar el avance sublevado, una vez que este bando llegó a la costa del Mediterráneo.

Entender el **papel de las tropas navarras** en todos estos movimientos. Actúan, en gran medida, como tropas de choque, de vanguardia, en primera línea.

- **Belchite**, Zaragoza: localidad destruida. El nuevo Belchite es, en origen, un poblado de colonización. Las gestiones para la visita guiada se harán a través de la Oficina de Turismo de esta localidad, ubicada en la calle Becu, 2. El teléfono de contacto es 976 83 07 71.

Belchite es, en sí misma, una **categoría bélica**. Es el nombre de una batalla urbana, de desgaste extenuante, no estratégica y que concentra recursos enormes.

Nos permite analizar a las **Brigadas Internacionales** y relacionarlas con su papel en el Ebro, y que ya hemos podido haber visto en nuestra *actividad inmersiva* anteriormente.

Podremos visibilizar las consecuencias de la guerra en el espacio físico urbano.

Desarrollaremos el concepto de lucha *cuerpo a cuerpo*.

Valoraremos la capacidad de sacrificio de los beligerantes.

Haremos una comparación crítica entre los conceptos militares de la táctica y la estrategia.

En conclusión

Aragón entero, con extensión hasta el Mediterráneo por Levante y con la profundidad del Ebro, hasta Tarragona, es un **marco idóneo** para el desempeño de esta misión: conocer directamente los espacios bélicos de la Guerra Civil, que puedan dar credibilidad al **proceso histórico**. Y que este esté **imbricado en los procesos de aprendizaje** de nuestro alumnado, que se lleven a cabo entre el aula y el espacio físico histórico.

Es fundamental contribuir a verificar la historia, haciendo uso de fuentes variadas.

También lo es **intuir, ver y saber interpretar los testigos materiales** que quedan en el territorio.

Es positivo el contacto con guías que, como en el caso del GRIEGC, son además arqueólogos, o han desempeñado labores de esta naturaleza. El alumnado tiene que **entrar en contacto con los profesionales** que aportan información sobre la base del estudio directo del campo de la acción histórica.

Es estimulante **plantear esta actividad compleja** que contribuya a romper el marco estrecho del aula. Que trate de **poner**, con su planteamiento, **en crisis el marco educativo, con la contradicción** que se abre, permanentemente, entre la voluntad y el deseo, por un lado, y la rutina y el orden existentes, por el otro. Un marco educativo que pregona las buenas nuevas de la innovación pero que impone la desilusión de los límites. Los **límites económicos** de que no haya dinero para nada un poco ambicioso; los **límites temporales** de que las salidas de campo no puedan rebasar el tiempo diario de clase, y los **límites intelectuales** de operar solo en la fantasía de la ilusión desilusionante: plantear pero no desarrollar y plantear a coste cero.

Los objetivos de esta propuesta *immersiva* de **una semana al frente** son de perfil bajo. No son ambiciosos. Se sintetizan todos ellos en **descubrir, aprender, comprender e integrar** en las vidas, de quienes vivan esta experiencia, las relaciones necesarias entre el espacio y la historia y entre esta y el presente.

Se busca, fundamentalmente, el desarrollo de la **capacidad personal en la intervención colectiva en todos los asuntos que tengan que ver con el bien común**. Y para ello, siempre, necesariamente, hay que tener una perspectiva histórica clara. De manera especial, de los momentos, hechos y procesos históricos que marcan, hasta determinarlos, las vidas, fenómenos y procesos sociales actuales.

Propuesta didáctica: lugares de memoria y represión franquista

Markel Posadas Goñi

Resumen:

En los últimos años, los lugares de memoria de Navarra se han convertido en elementos de vital importancia en el ámbito de la memoria histórica. Esto se ha debido, entre otras causas, al impulso de las asociaciones memorialistas primero, y el gobierno foral, principalmente. En consecuencia, en esta propuesta didáctica se plantea la posibilidad de usar estas localizaciones como herramienta didáctica. Para llevar a cabo esta propuesta en la educación secundaria, se propone analizar y reflexionar sobre los acontecimientos ligados a estos lugares. Además, se propone usar metodologías donde se fomentará la capacidad de trabajo autónomo y trabajo cooperativo de los alumnos. Para conseguir estos objetivos, la actividad partirá de una salida de los alumnos a un lugar de memoria, y deberán analizar e interiorizar la represión franquista desarrollada en la Guerra Civil Española y los primeros años del Franquismo (1936-1950), para después trabajar sobre la información recopilada en clase.

Palabras clave: Lugares de memoria, Aprendizaje Basado en Problemas, represión franquista, Memoria Histórica, trabajo autónomo

Introducción

El contenido relacionado tanto con la Guerra Civil Española como el Franquismo es de gran importancia dentro de los contenidos de la asignatura de Historia y Geografía, ya que están relacionados con un tema de actualidad, y de gran importancia, como es la Memoria Histórica. Además, este tema ha recuperado su protagonismo como consecuencia de la nueva Ley de Memoria Democrática, aprobada recientemente. Para entender el contexto que hace posible plantear proyectos como este, hay que conocer el desarrollo, tanto de los lugares de memoria como de las políticas memorialistas, tanto en Navarra como en el estado español.

En el presente proyecto, se propone profundizar en el tratamiento que se da a la Memoria Histórica en la educación secundaria, centrándose en la represión desatada por los sublevados contra los partidarios del régimen republicano. Para ello, se pretende usar unos elementos que tienen gran importancia, además de que pueden ser de gran utilidad, ya que permiten interacciones entre la ciudadanía y la memoria histórica. Estos elementos son los lugares de memoria.

Con este proyecto, se espera que los alumnos profundicen en los contenidos sobre la Guerra Civil y los primeros años de la Dictadura Franquista, además de ponerse en contacto y relacionarse con la Memoria Histórica.

Lugares de Memoria

Antes de comenzar a plantear la actividad, es necesario profundizar en dos aspectos previos. El primero de ellos son los lugares de memoria, que son el elemento central en torno al que se organiza la actividad. El segundo, sería las políticas memorialistas que se han llevado a cabo en las últimas dos décadas.

En cuanto a los lugares de memoria, hay que tener en cuenta que su definición y características comenzaron a establecerse desde la segunda mitad del siglo XX. Fue el historiador francés Pierre Nora quien estableció una primera definición en su libro *Les Lieux de Mémoire*, definiendo estos lugares y estableciendo unos primeros elementos comunes (hay que tener en cuenta que Nora se centró en el caso concreto de Francia). Sin embargo, su trabajo presentó varios problemas y no tuvo en cuenta un aspecto importante. Este aspecto es que en un mismo estado puede haber diferentes memorias, ligadas a diferentes grupos sociales o colectivos, estableciendo una situación compleja.

Tras explicar estos primeros pasos respecto a los lugares de memoria, se puede decir que un lugar de memoria es un lugar asociado o relacionado tanto con un colectivo social (o varios) como un estado, y en el que han ocurrido fenómenos o acontecimientos que afectaron a estos sujetos. Estos hechos pueden tener en algunos casos un carácter traumático, pudiendo estar relacionados con la vulneración de derechos humanos.

En el caso concreto de Navarra, la Ley sobre Lugares de Memoria (2018), establece una definición para los lugares que esta ley ampara:

“Lugares vinculados al terror y la violencia, lugares en los que se cometieron todo tipo de vulneraciones de derechos humanos (...) y acudieron a la violencia como medio para defender e imponer sus ideas, su ideología y su proyecto político (...). Son también aquellos

memoriales contruidos a lo largo de estas décadas de democracia por parte de las familias, las asociaciones memorialistas y algunas instituciones”²⁴⁵.

Por lo tanto, en estos lugares se “crea” memoria, tanto por el acontecimiento traumático que se dio, como por su relación con la sociedad, ya que, en el caso español, diferentes asociaciones o colectivos han mantenido esa memoria en muchos casos, principalmente mediante homenajes.

Para mantener esta memoria creada en torno al lugar, es necesario que estos lugares sean tratados para habilitar sus relaciones con la sociedad. En este caso, el primer paso sería la construcción de un monumento para el Lugar de Memoria, que recuerde los hechos ocurridos en ese lugar. Siguiendo ese primer paso, una musealización del lugar, además de su señalización en las vías de comunicación cercanas, también contribuiría a facilitar su relación con la sociedad.

Sin embargo, si su influencia y relación con la sociedad no se materializa o impulsa, tanto el lugar de memoria como los diferentes elementos ubicados en el (monumentos, elementos de musealización...) corren el riesgo de “petrificarse”. Este término indica que la ubicación, pese a su correcta señalización y musealización, no ha establecido una relación efectiva con la sociedad²⁴⁶.

Ejemplos de lugares de memoria en Navarra

Tras definir que es un lugar de memoria, en este apartado se darán varios ejemplos de lugares de Navarra, asociados a la represión franquista dada desde los primeros días de la sublevación militar contra la II República, extendiéndose aproximadamente hasta 1950. Para ello, primero se propondrá una clasificación en torno al carácter de estos lugares.

En el caso de Navarra, los lugares de memoria pueden clasificarse principalmente en cuatro tipos diferentes, basados en el método de represión que se llevó a cabo durante el período.

En el primer caso, tenemos a las fosas comunes. Estos son lugares donde los miembros de cuerpos militares, policiales o paramilitares ejecutaron y enterraron a individuos afines a la causa republicana o miembros de organizaciones de izquierdas (partidos políticos, sindicatos...). Además, estas localizaciones generalmente están ubicadas lejos de los núcleos urbanos, o de difícil acceso. Con estas ubicaciones, los ejecutores pretendían borrar la memoria de los individuos ejecutados, negándoseles el derecho de un entierro en un cementerio²⁴⁷.

En segundo lugar, están los lugares de reclusión. Son lugares en los que se encerró a los relacionados con el movimiento obrero o republicano, siendo reclusos en diferentes lugares a lo largo de la geografía navarra que existían previamente, o fueron improvisados tras la sublevación (cárceles comarcales, ayuntamientos...). Especial mención en este apartado tanto al Fuerte Alfonso XII ubicado en el monte Ezkaba, y a la antigua cárcel de Pamplona.

En tercer lugar, se ubican los centros y lugares relacionados con los trabajos forzados. Estos lugares, surgieron a partir del final de la Guerra Civil, en 1939. En estos lugares se recluían a los represaliados por el régimen franquista, a quienes se le ofrecía una reducción de la pena a cambio de trabajar en estos lugares. Los ejemplos más claros dentro de Navarra son las carreteras que atraviesan el Pirineo navarro, además de distintas estructuras donde se alojaban los presos (barracones) además, varias de las estructuras defensivas construidas a lo

²⁴⁵ GOBIERNO DE NAVARRA: Ley Foral 29/2018, de 26 de diciembre, <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=50972#Pre%C3%A1mbulo>.

²⁴⁶ Yaneth MORA HERNÁNDEZ: pp. 97-109.

²⁴⁷ Entre las más importantes, en el caso de Navarra, podrían considerarse la fosa de la Tejería (Monreal), el Perdón-Erreniaga, y Valcaldera (Cadreita).

largo de los Pirineos por el régimen franquista (conocida como Línea P), también se nutrió de estos trabajadores forzados²⁴⁸.

Por último, están los monumentos dedicados a diferentes colectivos sociales. Estos fueron colectivos represaliados por el Franquismo (por ejemplo, la mujer), y a los que se han levantado monumentos en diferentes lugares de Navarra (Cortes, Sartaguda...)²⁴⁹.

Estos lugares, aunque se les ha reconocido su importancia hace relativamente poco (refiriendo al ámbito institucional), algunos han sido objeto de tratamiento desde la década de 1980, ya que diversas asociaciones memorialistas erigieron monumentos, o comenzaron a realizar homenajes en estos lugares, llegando a tener verdadera importancia a partir del año 2008, cuando en la localidad de Sartaguda se construye el Parque de la Memoria.

Políticas memorialistas estatales y en Navarra

Las políticas concernientes a la memoria histórica se pueden diferenciar en cuatro etapas, que se han producido desde el año 1977 hasta hoy en día.

La primera de estas etapas abarca desde 1977 hasta principios del siglo XXI. Como consecuencia de la Ley de Amnistía (1977), en la que se selló un “pacto del olvido” entre las fuerzas provenientes de la Dictadura, y las fuerzas antifranquistas. Esta ley ha solido justificarse por los sectores conservadores como necesaria para una “reconciliación nacional”²⁵⁰. Sin embargo, desde hace varios años, existen otras interpretaciones que cuestionan esta tesis²⁵¹.

Al mismo tiempo, se dieron las primeras acciones organizadas por las primeras asociaciones memorialistas y, principalmente, familiares de represaliados durante la dictadura (iniciativas tales como exhumaciones de los represaliados), además de que varios historiadores iniciaron las primeras investigaciones sobre la represión franquista. Sin embargo, estas iniciativas irían perdiendo fuerza a lo largo de los siguientes años, principalmente a causa de la presión de los grupos de derecha, y de la pasividad de las diferentes administraciones (tanto estatal como autonómica, principalmente). En el caso de Navarra, el período fue de un desarrollo similar, sobresaliendo las mencionadas exhumaciones, el trabajo del historiador José María Jimeno Jurío, y la publicación en el año 1986 del libro *Navarra 1936: de la esperanza al terror*. Además, se colocaron los primeros monumentos en honor a los represaliados en lugares como el monte Ezkaba²⁵².

En el siguiente período, se encuentra el trabajo de los historiadores a lo largo de la década de los 90, donde estos expertos comenzaron a investigar de manera exhaustiva el período de la Guerra Civil y el Franquismo. Como consecuencia, comenzaron a desarrollarse las primeras corrientes historiográficas en torno a esta época. Mientras tanto, en Navarra, el fenómeno anteriormente mencionado fue perdiendo fuerza.

El siguiente período se dio a principios del siglo XX, cuando las asociaciones memorialísticas se reorganizaron y redoblaron su labor. Esta tendencia se inició en el año 2000 con la creación de la

²⁴⁸ También se documentó el uso de trabajos forzados en ámbitos como la agricultura, la industria, o la reconstrucción de estructuras dañadas o destruidas como consecuencia de la guerra.

²⁴⁹ GOBIERNO DE NAVARRA: Ley Foral 29/2018, de 26 de diciembre, <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=50972#Ar.2>

²⁵⁰ Paloma AGUILAR, 1996.

²⁵¹ Roldán JIMENO, 2018.

²⁵² Fernando MIKELARENA, 2009.

Asociación de la Recuperación de la Memoria Histórica²⁵³. Mientras tanto, en el año 2002 se creó en Navarra la Asociación de Familiares de Fusilados de Navarra (AFFNA). Este fenómeno articuló grupos de presión a nivel estatal y autonómico que impulsó las políticas memorialísticas desde ámbitos institucionales. Además, en Navarra el movimiento de asociaciones memorialista de articulándose cada vez más. Como resultado de ello tenemos creación del Autobús de la Memoria en 2008, y de la asociación Amapola del Camino en 2014²⁵⁴.

Como consecuencia de ello, fue la aprobación de la Ley de Memoria Histórica en diciembre del año 2007. Esta ley, pese a ser un paso adelante, mostraba varias carencias, que en su conjunto alejaban la ley del objetivo de garantizar la verdad, justicia y reparación que reclamaban los diferentes grupos de presión memorialistas. Además, como consecuencia de los gobiernos del Partido Popular entre los años 2011 y 2019 la ley estuvo derogada *de facto*.

Como principal consecuencia de esta última circunstancia, diferentes gobiernos autonómicos impulsaron sus propias leyes de memoria, para, entre otras cosas, tratar de suplir las carencias de la Ley de Memoria Histórica estatal. Entre estas leyes, una de las de mayor importancia fue la Ley de Memoria Histórica de Navarra (2014), ya que fue una de las primeras comunidades en aprobar su ley de memoria, y por lo tanto se le ha dado un carácter pionero²⁵⁵.

Por último, tenemos el período que abarca el actual gobierno estatal, que adoptó varias iniciativas memorialistas, siendo la más importante la aprobación de la Ley de Memoria Democrática en el verano de 2022. Además, se trasladaron los restos del dictador Francisco Franco del Valle de los Caídos al cementerio de Mingorrubio en el año 2019. Aunque esta nueva ley, como su antecesora, incurre en varias carencias, ha subsanado varias de las problemáticas más importantes de la ley del 2007. Entre otras, el estado asume la búsqueda de víctimas de la represión franquista, además de regular los “Lugares de Memoria Democrática”.

En el caso de Navarra, como consecuencia de la presión de diferentes grupos memorialistas, la Ley de Memoria Histórica de Navarra se mantuvo activa, participando la administración foral de manera más activa a partir del año 2015, desde donde asumió, y amplió sus responsabilidades con la Memoria Histórica en la Comunidad Foral. Entre las diferentes actuaciones, destacan la participación del gobierno autonómico en diferentes homenajes, además de impulsar el proceso localización y exhumación de diferentes fosas comunes. Por último, se procedió a inventariar para después eliminar la simbología franquista ubicada a lo largo del territorio foral²⁵⁶.

En el ámbito educativo, el Gobierno de Navarra lanzó varias iniciativas, con el fin de abordar el período de una manera que diese a conocer este periodo a las generaciones más jóvenes. En consecuencia, se creó el proyecto de Escuelas con Memoria. Este es un proyecto que se espera que se desarrolle a largo plazo, donde se han desarrollado cursos para el profesorado. Además, en este proyecto se aprovechan los Lugares de Memoria como elementos didácticos, siendo uno de los ejes para enseñar a los alumnos la represión franquista.

Por otro lado, en el año 2018 se creó el Instituto de la Memoria de Navarra, órgano que se dedica a, entre otras cosas relacionadas con la memoria, a la conservación de estos espacios

²⁵³ Francisco José FERRÁNDIZ MARTÍN

²⁵⁴ Gotzon GARMENDIA AMUTXASTEGI, Juan Carlos GARCÍA FUNES, pp. 70-77. También hubo iniciativas memorialistas a nivel europeo, con intención de integrar los diferentes relatos de memoria, creándose organizaciones como el Observatorio Europeo de la Memoria.

²⁵⁵ José Miguel GASTÓN AGUAS, César LAYANA ILUNDÁIN, pp. 79-106.

²⁵⁶ GOBIERNO DE NAVARRA: Ley Foral 33/2013, De 26 de noviembre.

memorialistas. Además, el INM se debe encargar de la divulgación y difusión de estos lugares, añadiéndole la recopilación de testimonios en torno a la dictadura franquista y su represión²⁵⁷.

Propuestas didáctica existentes

La presente propuesta se centra en torno al análisis y reflexión de los Lugares de Memoria, centrándose en los hechos que ocurrieron en esas ubicaciones. Dando a conocer a los alumnos la represión franquista, y haciéndoles reflexionar en torno a aquellos hechos traumáticos.

Hoy en día conocemos varios proyectos que se han dado en torno a Lugares de Memoria, proyectos de los que se pueden extraer varias conclusiones.

El primero de estos proyectos se hizo en la ciudad de Jaén, donde los estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria de esa localidad participaron en un proyecto. En este proyecto, visitaron dos monumentos dedicados a los represaliados en la Guerra Civil (tanto por los franquistas como los republicanos), y posteriormente los analizaron en grupos, extrayendo sus conclusiones²⁵⁸.

En este proyecto se esperaba trabajar varios valores (respeto, tolerancia, humanización de las víctimas), y aspectos como el diferente tratamiento de las víctimas (represaliados franquistas o republicanos), poner a los alumnos en contacto con el patrimonio y aumentar su compromiso y su interés a conocer el pasado.

El siguiente proyecto se llevó a cabo en torno al centro penal de Bustarviejo (Madrid), donde se localiza unas estructuras correspondientes a un centro de trabajos forzados de la dictadura. Allí se recluyó a los presos encargados de realizar las obras de la vía férrea Madrid- Burgos (1939-1952).

A partir del año 2010, se inició un trabajo de investigación en torno al centro penitenciario, donde esperaban lograr un trabajo interdisciplinar entre investigación y educación, acudiendo alumnos de Educación Secundaria a ver las labores de investigación en la zona, con el objetivo de acercarlos al trabajo científico.

Como consecuencia, se buscaba impulsar el aprendizaje en torno al trabajo arqueológico y fuentes de diferente origen, tales como arqueológicas, gráficas y orales. Este trabajo se daría al mismo tiempo del trabajo en torno a la unidad didáctica correspondiente²⁵⁹.

El último proyecto que mencionaremos será el de Escuelas con Memoria, que ha impulsado excursiones de los alumnos a diferentes Lugares de Memoria. Este órgano ha estado fomentando excursiones de clases de secundaria de diferentes centros a varios lugares de memoria de Navarra desde el año 2016.

Entre las diferentes propuestas, se han hecho visitas a una fosa común, mientras los expertos exhuman la misma. Gracias a esto, los alumnos se relacionan de primera mano tanto con la memoria como en el trabajo de campo.

Además, se fomenta la iniciativa referente a la ruta de montaña GR 225 (iniciativa también conocida como “Las Botellas de la Libertad”, donde los alumnos recorren dos etapas de la ruta mencionada, que emula la ruta tomada por los fugados de Ezkaba en mayo de 1938. Esta es una actividad en la que se puede fomentar el trabajo multidisciplinar, entre otros elementos.

²⁵⁷ José Miguel GASTÓN AGUAS, César LAYANA ILUNDÁIN, pp. 79-106.

²⁵⁸ Santiago JAÉN MILLA, pp. 66-70.

²⁵⁹ Jorge ROLLAND CALVO, pp. 49-54.

Hay que tener en cuenta, que esta entidad, además de fomentar visitas a lugares de memoria localizados en Navarra, amplía las posibilidades ofreciendo visitas a lugares de memoria ubicados a lo largo del estado español.

Por todos estos ejemplos, podemos sacar en conclusión que las unidades didácticas en torno a los Lugares de Memoria se encuentran en un punto en el que, en el caso de Navarra, y próximamente, en el conjunto del estado, se ven facilitados e impulsados en gran medida. Como consecuencia, se puede establecer relaciones directas entre el alumnado y la memoria, contexto que es muy apto para trabajar las unidades didácticas referentes a la Guerra Civil y el Franquismo.

Práctica didáctica

En esta propuesta se quiere fomentar una dinámica de trabajo basada tanto en la cooperación como en el trabajo autónomo. Con la metodología que se seleccione, se busca también desarrollar las capacidades de investigación de los alumnos. Para conseguir todos estos objetivos, la metodología que se plantea para utilizar es la de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Con esta metodología, se busca incentivar la autonomía de los alumnos, reduciendo las intervenciones del profesorado. Aun así, la intervención del mismo es necesaria en algunos puntos clave de la actividad, tales como medir los conocimientos previos del alumnado sobre el tema, explicar los datos o conceptos clave, y proporcionar las fuentes a las que los alumnos pueden acudir en busca de información para ejecutar la actividad²⁶⁰.

Hay que tener en cuenta, que para usar la metodología del ABP, debemos plantear una problemática que sirva de punto de partida para la reflexión de los alumnos (que estará orientada a la solución de ese problema). Esa problemática se dará a conocer por medio de dos fotos, en las que aparecerá un monumento construido por el régimen franquista para honrar a sus caídos en combate y represaliados (por ejemplo, el Monumento a los Caídos de Pamplona), y un lugar de memoria de los republicanos represaliados por el Franquismo.

Una vez mostradas las fotos (dejando un espacio de tiempo para que los alumnos puedan hacer un primer análisis), el profesor plantea la siguiente pregunta: “¿Qué diferencias hay entre los dos monumentos?” que puede reforzarse con esta otra pregunta: “¿Por qué hay esas diferencias?”. Con el planteamiento de estas preguntas, se impulsará a los alumnos a hacer una primera reflexión en torno a diferente tratamiento de las víctimas del conflicto.

Posteriormente, el profesor explicará brevemente los conceptos clave del período histórico (Guerra Civil y primeros años del Franquismo, 1939-1950), en los que profundizará más o menos, dependiendo de los conocimientos previos de los alumnos. Para ello, es posible usar alguna de las unidades didácticas alternativas existentes, ya que la mayoría de manuales escolares actuales se siguen basando, de una manera u otra, en las tesis heredadas del franquismo²⁶¹.

Posteriormente, se hará una excursión a un Lugar de Memoria con los alumnos, habiendo varias opciones disponibles dentro del ámbito navarro. Sin embargo, el más adecuado podría ser el Parque de la Memoria de Sartaguda, por los diferentes monumentos en homenaje a diferentes colectivos represaliados.

²⁶⁰ Vivian ESTRADA SENTI, Juan Pedro FEBLES RODRÍGUEZ.

²⁶¹ Carlos FUERTE MUÑOZ, pp. 279-297.

Una vez en el lugar de memoria, el profesor (o una persona vinculada al espacio), procederá a explicar tanto los elementos del lugar como los acontecimientos vinculados a este lugar. Mientras tanto, los alumnos deberán tomar notas de la información ofrecida por el profesor. Para facilitar esta labor, se puede elaborar una ficha con preguntas y/o secciones que ayuden al alumno en la recopilación de información.

Una vez realizada la excursión al lugar de memoria, los alumnos se organizarán por grupos para realizar un trabajo cooperativo. En ese proyecto, deberán analizar un lugar de memoria, o un elemento relacionado con un lugar de memoria. Si la excursión, por ejemplo, ha sido al Parque de la Memoria de Sartaguda, los diferentes grupos pueden elegir uno de los monumentos que se encuentran en el parque, ya que representan diferentes aspectos de la represión franquista en Navarra. En su defecto, se pueden ofrecer a los grupos diferentes lugares o monumentos relacionados con la materia.

Una vez terminada la selección, se les planteará una problemática a los alumnos a través de los diferentes tratamientos que han recibido las memorias referentes a los dos bandos enfrentados durante la Guerra Civil. Para ello, se les comparará el lugar de memoria visitado con un monumento construido durante la dictadura, con información mínima sobre el mismo (un ejemplo puede ser el Monumento a los Caídos de Pamplona).

Tras presentar la comparativa, se planteará la pregunta, con el objetivo de que los alumnos reflexionen a través de la misma. Con esta cuestión, se espera que los alumnos identifiquen y examinen tanto el tratamiento como la importancia que se les ha dado a los muertos de colectivos involucrados en los dos bandos del conflicto civil.

Por otro lado, los grupos de alumnos elaborarán un breve trabajo sobre el monumento seleccionado, explicando también el papel del colectivo o acto que representa en el contexto de la Guerra Civil, y primeros años del Franquismo (1936-1950).

Por último, los alumnos deberán exponer ante sus compañeros el trabajo realizado. Además, deben responder a la pregunta realizada al comienzo de la actividad, mostrando así sus reflexiones y compartiéndola con sus compañeros.

Al ser un trabajo autónomo, la intervención del profesor tiene que ser mínima, centrándose en orientar a los alumnos en una línea de trabajo adecuada, además de dar explicaciones mínimas. Sin embargo, en manos del profesor está también el dar a los alumnos las fuentes de información apropiadas.

Para esas fuentes, hay que intentar alejarse del contenido de los manuales de texto, ya que estas fuentes han mantenido en su contenido la línea revisionista promovida por el Franquismo en las últimas etapas de su existencia. Hoy en día, podemos usar las unidades didácticas alternativas (por ejemplo, la publicada por Escuelas con Memoria, donde sus anexos contienen información relativa al tema que pretendemos trabajar²⁶²), contenidos audiovisuales (películas como *Tierra y Libertad* o el disco *La Tierra está Sorda*, del grupo de rock Barricada). Además, también se puede recurrir al cómic, con las obras, entre otros, de Antonio Hernández Palacios (*Eloy y Gorka Gudari*), centradas en los aspectos militares dentro del bando republicano. Además, tenemos la obra de Jaime Martín (*Jamás tendré 20 años*), centrada en los años de la posguerra. Estos formatos pueden hacer más interesante el contenido al alumno y hacerle susceptible de asimilar más información.

²⁶² Cristina PALACIOS BELLOSO, Oskia RAMÍREZ BARACE: Unidad didáctica “Memoria de Libertad” <https://pazyconvivencia.navarra.es/eu/web/paz-y-convivencia/libertaden-memoria-ud>.

En este trabajo se esperan desarrollar varias competencias de los alumnos. Por ejemplo, la primera competencia que se espera que trabajen los alumnos es la comunicación lingüística, por que deberán realizar una explicación delante de sus compañeros. Por otro lado, también se espera que trabajen las competencias sociales y cívicas, ya que estas competencias tienen el objetivo de formar una sociedad con individuos comprometidos y críticos con los problemas presentes en la sociedad de hoy en día. Además, se trabajarán otras competencias tales como aprender a aprender o competencias básicas en ciencia y tecnología, por ejemplo.

En cuanto a su relación con el currículum, esta práctica trabajaría los contenidos referentes al curso de 4º de la ESO. Concretamente, se centraría en los bloques 5 (Le Época de Entreguerras), donde se profundizaría en los puntos 2.2. (explica las causas de la Guerra Civil Española en el contexto europeo e internacional), 4.1. (compara la evolución política la situación económica de los dos bandos durante la Guerra Civil en España) y el 4.2. que sería el punto más trabajado de este bloque (Especifica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la guerra y particularmente en Navarra). Por otro lado, se trabajarían contenidos incluidos con el bloque 7 (La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético). Dentro de este bloque, se trabajarían los puntos desde el 2.2. (Conoce la situación de postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco) al 4.1. (Elabora un esquema con los grupos ideológicos y los apoyos sociales del franquismo en su etapa inicial). Sin embargo, hay que remarcar un punto de gran importancia, que sería el 3.1. (Debate cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica)²⁶³.

En conclusión, con esta práctica se pretenden dos objetivos principales: En primer lugar, establecer la relación entre las generaciones más jóvenes y los Lugares de Memoria mediante su conocimiento y visita. Y, en segundo lugar, usar estos lugares como eje central en torno al que conocer la represión franquista, principalmente la desarrollada entre el comienzo de la Guerra Civil, y primeros años del Franquismo (1936-1950). Además, para que los alumnos desarrollen varias capacidades, se pretende utilizar la metodología de ABP, que fomenta el trabajo autónomo y la reflexión por parte de los alumnos.

Bibliografía

Paloma AGUILAR: *Memoria y olvido en la Guerra Civil Española*, Alianza, Madrid, 1996

ESTRADA SENTI, Juan Pedro FEBLES RODRÍGUEZ: “Aprendizaje Basado en Problemas y razonamientos basado en casos en la enseñanza”, *Ingeniería Industrial*, 23.

Francisco José FERRÁNDIZ MARTÍN: *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la Guerra Civil*, Anthropos, Barcelona, 2014.

Carlos FUERTE MUÑOZ: “La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica”, *Revista Historia Autónoma*, 12, (2018), pp. 279-297.

Gotzon GARMENDIA AMUTXASTEGI, Juan Carlos GARCÍA FUNES: “La «Ley de Memoria Histórica de Navarra» Movimiento(s) por la recuperación de la Memoria Histórica y políticas públicas”, *Nuestra Historia*, (3), pp. 70-77

²⁶³ GOBIERNO DE NAVARRA: Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/127/0/>

- José Miguel GASTÓN AGUAS, César LAYANA ILUNDÁIN: “Memoria Histórica y compromiso institucional: el Instituto Navarro de la Memoria”, *Studia Histórica: Historia Contemporánea*, (37), pp. 79-106.
- GOBIERNO DE NAVARRA: Ley Foral 33/2013, De 26 de noviembre, de reconocimiento y reparación moral de las ciudadanas y ciudadanos navarros asesinados y víctimas de la represión a raíz del golpe militar de 1936, *Boletín Oficial de Navarra*, 233, <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=32889#>
- GOBIERNO DE NAVARRA: Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, *Boletín Oficial de Navarra*, 127, (2015) <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/127/0/>.
- GOBIERNO DE NAVARRA: Ley Foral 29/2018, de 26 de diciembre, de Lugares de Memoria Histórica de Navarra, *Boletín Oficial de Navarra*, 250, (2018) <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=50972#Pre%C3%A1mbulo>.
- Santiago JAÉN MILLA, “Visita didáctica por una ciudad con memoria: Jaén, 1939- 2015”, *Iber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (2016), 83, pp. 66-70.
- Roldán JIMENO: *Amnesties, pardons and transitional justice: Spain’s Pact of Forgetting*, Nueva York, Glasshouse, 2018.
- Fernando MIKELARENA: *Sartaguda 1936, el pueblo de las viudas*, Pamiela, Pamplona, 2009.
- Santiago JAÉN MILLA, “Visita didáctica por una ciudad con memoria: Jaén, 1939- 2015”, *Iber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (2016), 83, pp. 66-70.
- Yaneth MORA HERNÁNDEZ: “Lugares de memoria: entre la tensión, la participación y la reflexión”, *Panorama*, (13), (2013) pp. 97-109.
- Cristina PALACIOS BELLOSO, Oskia RAMÍREZ BARACE: Unidad didáctica “Memoria de Libertad” <https://pazyconvivencia.navarra.es/eu/web/paz-y-convivencia/libertaden-memoria-ud>.
- Jorge ROLLAND CALVO: “¿Que dice la escuela cuando el pasado duele? Enseñanza de la Guerra Civil y el Franquismo”, *Iber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (2018), 92, pp. 49-54.

Córdoba-Nuremberg, dos ciudades hermanadas, dos formas de entender el acercamiento a la comprensión del pasado traumático del siglo xx en dos países distintos.
Las actividades realizadas en el I.E.S. “Grupo Cántico” de Córdoba

Rafael González Requena

Profesor de G° e H° y director del I.E.S. “Grupo Cántico” (Córdoba)

Resumen

La presente comunicación aporta una serie de actividades realizadas a partir del memorial de deportados cordobeses en los campos de exterminio nazis en la II Guerra mundial, que ha trascendido a proyectos de colaboración entre centros educativos de Nuremberg y el nuestro en Córdoba, centrados en las diferentes interpretaciones que de la recuperación de la memoria histórica se realizan en ambos países partiendo de los lugares de memoria, del pensamiento del alumnado y del currículo escolar.

Palabras clave: Lugares de memoria – Memoriales – Represión – “Verdad, justicia, reparación, no repetición” – Educación.

Texto

“¿Un proyecto sobre el barrio en tu tiempo libre? ¿Estás loca?²⁶⁴” Es lo que muchos piensan cuando les hablo de este proyecto. Para muchas personas el instituto es solo una etapa más de su vida que tienen que pasar por obligación, aprender es solamente estar en tu casa durante horas resolviendo problemas, haciendo ejercicios o aprendiendo de memoria, largos y aburridos temas. Este proyecto es la prueba de que no es así. “Valdeolleros, nuestro Barrio” nos ha enseñado lo que es aprender por gusto. Es un proyecto que haces por iniciativa propia y no porque nadie te haya dicho que tienes que hacerlo. Es un proyecto con el que te diviertes aprendiendo (...) En este proyecto hemos aprendido a conseguir la información de primera mano, a través de fuentes orales o mediante la realización de fotografías y vídeos. No se trata de buscar entre los documentos ya existentes, sino de crear nosotros esos documentos. No existe un libro ni una página web que se llame “Historia de Valdeolleros” y de la que podamos sacar la información para después crear una infografía, panel o ensayo, nosotros somos los y las que buscamos esa información, los y las que recorren su barrio buscando viendo sus logros, los y las que entrevistan a personas para recoger su conocimiento, los y las que buscan documentos e imágenes antiguas y hacen imágenes actuales los y las que hacen historia. Somos nosotros y nosotras quienes creamos esos documentos que quedarán siempre en el barrio y que servirán en el futuro para que la gente conozca su historia (...) Este proyecto nos ha permitido saber el verdadero significado de investigar, introducirnos en la vida y la dinámica de un barrio que tiene mucho que contar. Un barrio obrero, humilde, trabajador, participativo, que nunca duda en tenderte la mano y ayudar. Gracias a este proyecto hemos podido ver nuestro barrio desde dentro lo que, aunque parezca mentira, nunca habíamos hecho pese a vivir en él. Gracias a este proyecto puedo decir que me siento orgullosa de mi barrio, de sus gentes y de formar parte de él. Aprender a investigar desde lo más cercano, nuestro barrio, aprender a implicarnos, a participar. Cuando investigas aprendes a valorar realmente lo que estás viendo y aprendes a valorar el trabajo de un investigador. Porque como siempre nos dice nuestro profesor Rafael González Requena, “Nosotros hacemos la historia”.

Era el curso 2018/2019. Preparábamos una investigación para la cuarta edición de la “Fiesta de la historia” en Sevilla sobre el memorial de los republicanos cordobeses asesinados en los campos de exterminio nazis, sito en la glorieta de Nuremberg, anteriormente de los Santos pintados o de automovilismo, entradas al suroeste del barrio y hoy eje organizador del Vial sur cordobés. Aquí se concentran dos obras curiosas, “Vientos de cambio” de José María Serrano y el memorial citado. Nos preguntábamos qué conocería la ciudadanía y las gentes del barrio de estas obras, cómo se relacionan con sus vidas, porqué están ahí... Aparecía Nuremberg por primera vez, y el hermanamiento Córdoba-Nuremberg. Y dos hitos monumentales: la modernización de la ciudad y el reconocimiento institucional a las víctimas de los campos de concentración. Les sugerí a mis alumnas un trabajo que rastreara el pasado, analizara el presente y vislumbrara el futuro a partir de una ingenua hipótesis inicial: “¿Por qué hay muertos españoles en la Segunda Guerra Mundial si España como estado no participó en la misma?”.

²⁶⁴ Irene Guadix Gil, en “Asomadilla”, número 10, 2018.

A esta motivación se unió la publicación de *Lugares de memoria en Córdoba*²⁶⁵, en donde establecíamos el primer itinerario urbano de la ciudad. Y el hito de la memoria transnacional marcado era “La glorieta de Nuremberg”.

¿Por qué Nuremberg?

“Nuremberg es una ciudad que antes de 2009 era una ciudad más de Alemania y que, a partir de 2009, con la visita de los amigos alemanes, pasa a ser una ciudad hermana” (Juan Gregorio Ramírez)²⁶⁶.

“Los hermanamientos entre las ciudades se desarrollaron en Alemania posteriormente a la II Guerra mundial, como un medio de posibilitar la reconciliación con pueblos y países que sufrieron el Holocausto y los graves crímenes del régimen de Adolfo Hitler y su ambición de erigir un Reino imperial alemán”²⁶⁷.

“El hermanamiento surge como consecuencia de que unos ciudadanos van a Nuremberg en representación del Ayuntamiento a llevar una fiesta flamenca, donde calcularon que iban a asistir unas 300 personas y acudieron 3.000. Nuremberg en 2009 tenía 13 ciudades hermanadas (...) El alcalde de Nuremberg decía que eran muchos hermanamientos (...)”. “¿Qué es lo que ocurre? El hermanamiento surge de unas personas, de uno en concreto que es el Presidente del Centro Español de Nuremberg (Antonio Fernández) y piensan que se debe hacer un hermanamiento como una actividad similar a ellos: piensan en Nuremberg como ciudad de los derechos humanos y Córdoba como ciudad de las tres culturas. Ellos empiezan a moverse allí y ver cómo puede llevar a cabo esto. Vienen a Córdoba, visitan el Ayuntamiento y éste les prepara una serie de reuniones con distintos colectivos de empresarios, de comerciantes... y uno también con colectivos ciudadanos, a través de Participación ciudadana, y uno de ellos (aunque estuvo también la Federación de AAVV), el último, que fue el 9 de febrero, cuando ellos estuvieron reuniéndose todo el día con nosotros, con el Consejo de distrito norte y ellos nos expusieron la idea. Nosotros oímos la idea, nos entusiasmó y nos gustó y en esa misma tarde decidimos adherirnos a la idea y plantear un escrito a la alcaldesa de Córdoba en aquellos momentos, Rosa Aguilar, pidiendo que desde aquí se iniciara ese proyecto de hermanamiento. Fue tal el movimiento que se hizo aquí y allí que, al final, el alcalde de Nuremberg dijo que era el primer hermanamiento que se hacía como decían los vecinos y no como se hace normalmente entre políticos”

“El Acuerdo de Hermanamiento entre Nuremberg y Córdoba se firmó en el Alcázar de los Reyes Cristianos, el 6 de mayo del 2010, por los alcaldes de ambas ciudades, coronando así un esfuerzo iniciado en 2017 por miembros del Centro Español de Nuremberg. Córdoba fue elegida por el Centro español como candidata a ciudad hermana de Nuremberg, por su significado histórico como la ciudad de las tres culturas en la cual durante algunos años de la edad media ciudadanos/as musulmanes, judíos y cristianos convivieron allí en tolerancia. Ese concepto de ciudad de la

²⁶⁵ Naranjo, L.G., González, R., Luque, R., Morales, R., Palomar, F. y Peña, M.A. (2018). *Lugares de memoria en Córdoba*. Foro por la memoria de Córdoba. Puede consultarse también Naranjo, L.G., González, R., Fernández, A. y Vacas, M. (2020). *Vestigios y testimonios de la Guerra civil en Córdoba*. Foro por la memoria de Córdoba.

²⁶⁶ Recogemos en esta parte la información facilitada por Juan Gregorio Ramírez (“Asomadilla”, número 11, 2019) y Esteban Cuya (“Asomadilla”, número 12, 2020).

²⁶⁷ Más información en <https://www.ccre.org/> El Consejo de Ciudades de Europa, (CCE) creado en 1951 por alcaldes de ciudades europeas, adoptó posteriormente el nombre de Consejo de Ciudades y Regiones de Europa. Realizó su II Congreso del 18 al 21 de octubre de 1954 en Venecia. En el 2020 agrupa a representantes de municipios de 39 países del continente. Información facilitada por Esteban Cuya, Oficina de Relaciones internacionales de Nuremberg

tolerancia armoniza con la visión actual de Nuremberg como la ciudad de los Derechos Humanos y la Paz”.

“Cuando se genera este movimiento de hermanamiento, allí estas personas que provienen todas del Centro español de Nuremberg, se constituyen en la Asociación Conoris, creada para el hermanamiento con Córdoba. Su idea era fomentar todo lo cordobés, la cultura, incluso apoyaron la capitalidad (2016)”

“En el transcurso de los primeros diez años de hermanamiento entre las ciudades de Nuremberg y Córdoba se han realizado numerosas actividades de derechos humanos. La recuperación de la memoria histórica es algo permanente en Nuremberg, ya que esta ciudad aspira a que desde ella solo se emitan señales de paz y no de odio o rechazo a otros seres humanos como ocurrió en el pasado reciente. La convicción y compromiso con los derechos humanos ha llevado a Nuremberg a conservar la herencia de las edificaciones nazis, como el Campo de Zeppelin o la prevista sede del Congreso Nazi (Coliseo), transformándolos en instrumentos pedagógicos para las generaciones actuales y futuras, así como a construir la Calle de los Derechos Humanos, y crear su Premio Internacional de Derechos Humanos. En esa misma línea se ubican la creación del Memorial de los juicios de Nuremberg y la Academia sobre los Principios de Nuremberg. Recordar es importante para evitar la repetición”.

Historia del proceso educativo.

Desde 2018 hasta hoy hemos realizado un conjunto de actividades, memorialistas y no memorialistas, que cada vez se han centrado más en la interrelación del hermanamiento entre estas dos ciudades. Resumidamente, el eje cronológico de actuaciones ha sido el siguiente:

1. Primera fase del proyecto: curso 2018/2019:
 - a. Presentación de la ponencia “*Derechos humanos, memoria y construcción cívica de la paz a partir del Memorial homenajeando a los cordobeses republicanos asesinados en los campos de exterminio nazis emplazado en la Glorieta de Nuremberg en el Barrio de Valdeolleros de Córdoba*”, la “IV Fiesta de la Historia” (Congreso de jóvenes historiadores, Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, 7 de Marzo de 2019).
 - b. Exposición del documental “El Memorial a los cordobeses asesinados por los nazis en Valdeolleros” en el Centro cívico norte” (19 de Mayo de 2019).
 - c. Cómo surge la idea de trabajar con Nuremberg: básicamente, de las conclusiones del trabajo para la “IV Fiesta de la Historia”, de la entrevista con Juan Gregorio Ramírez y del hermanamiento (firmado el 6 de Mayo de 2010 por los alcaldes Ulrich Maly y Andrés Ocaña).
 - d. La propuesta de conocer la realidad de la recuperación de la memoria histórica en Nuremberg: presentación de un proyecto de colaboración a la Asociación Conoris (sita en Nuremberg y presidida por Antonio Fernández), concretado el 4 de abril de 2019 (con la intermediación de Juan Gregorio Ramírez y Esteban Cuya, de la oficina de relaciones internacionales de Nuremberg). Sólo faltaba la conexión educativa, conseguida con el favor de Joaquim Wert para el Institut Durer Gymnasium (12 de julio de 2019).
2. Segunda fase del proyecto. Estancia de nuestras alumnas en Nuremberg (21 al 25 de octubre de 2019). Un viaje de estudios y conocimiento centrado en un itinerario de una semana por los lugares de memoria en Nuremberg).

3. Tercera fase del proyecto: curso 2019/2020. La aparición del Covid y la paralización de las actividades. Planificado en un primer lugar para dar a conocer la experiencia de nuestras alumnas en Nuremberg, se realizaron exposiciones, programas de radio (“Radio Intimidad”, “Canal sur” con Paco Reyero), artículos en prensa y revistas... El Covid lo truncó todo, especialmente la visita no realizada de ciudadanos/as de Nuremberg a Córdoba (3 de Abril de 2020) o la celebración del décimo aniversario del hermanamiento.
4. Cuarta fase del proyecto: curso 2020/2021. Propuesta de un ambicioso proyecto de trabajo común entre centros educativos de Nuremberg y Córdoba, al que añadiríamos posteriormente a Israel. Además del instituto Alberto Durero, contactamos con el Institut Johannes Scharrer. El trabajo, en la medida de sus posibilidades, se realizó parcialmente on line.
- Sin embargo, y a pesar de las restricciones originadas por la pandemia, se llevó a cabo una

Lugares de memoria en la Desbandá, Córdoba y Nuremberg.

Desbandá	Córdoba	Nuremberg
Málaga: fosa del cementerio de San Rafael.	Memorial de la Glorieta de Nuremberg	Lugares hitlerianos: - Zeppelinfeld. - Palacio de Congresos. - The Luitpold Arena. - El estadio municipal. - La Gran Avenida. - The March field.
Málaga: antigua prisión provincial.	“Muros de la memoria” (Cementerios de San Rafael y Nta. Sra. de la Salud)	Monumento homenaje a los taffelhof (sinti y roman, gitanos y romanies).
Málaga: antigua cárcel de mujeres.	Prisión habilitada provincial	Monumento homenaje a los trabajadores forzados estación de metro Plärrer
Carretera Málaga – Almería. Placa a Norman Bethun en el Paseo de los canadienses.	Alcázar viejo (antigua prisión)	Monumento homenaje a los prisioneros de guerra en los campos de concentración.
Carretera Málaga – Almería en la desembocadura del río Guadalfeo (Salobreña).	El edificio del gobierno civil republicano	Vía crucis de Nuremberg, por el artista LorenzerPlatz.
Almería: Refugios antiaéreos.	El complejo fabril de la Electromecánica	Monumento en homenaje a los aviadores alemanes caídos en las dos guerras mundiales
Almería: Monumento a los deportados en Mauthausen.	La sede del Círculo cultural Juan XXIII	Monumento homenaje a los asesinados por los neonazis en la última década.
Almería: Antigua cárcel modelo del ingenio.	El centro educativo Rey Heredia	Los “no lugares”: testimonios de las sinagogas destruidas por los nazis.
	Los espacios periurbanos de resistencia (merenderos, talleres, parques...)	Calle de los derechos humanos, obra de Dani Karavan.
	El barranco de la Huesa	Barrio judío de Fürth

difusión en jornadas y simposios on line muy satisfactoria, terminando en dos actuaciones

muy importantes: la elaboración de una unidad didáctica centrada en la Glorieta de Nuremberg y el inicio de la exposición “Valdeolleros, nuestro Barrio” cuyos tres primeros paneles están dedicados a la ciudad alemana.

5. Quinta fase del proyecto: curso 2021/2022. Fruto del trabajo del curso anterior con centros alemanes (a los que se ha unido el Prickheimer-gymnasium, fruto del Erasmus de mi centro) y franceses, hemos podido realizar un formulario on line sobre lugares de memoria que, unido a la investigación sobre la realidad memorialista alemana, está dando una valiosa información sobre el pensamiento del alumnado sobre el tema, que será el punto de partida para intentar trabajar ya presencial y conjuntamente sobre el tema entre Córdoba y Nuremberg.
6. Qué hemos tenido hasta ahora: trabajo en el centro (taller de investigación histórica, con fuentes orales, formularios, documentales, programas de radio, entrevistas, exposiciones, conexión con otros programas educativos del instituto, especialmente los relacionados con la internacionalización del mismo como el Erasmus o los intercambios) y en Córdoba (difusión en prensa, radio, jornadas, congresos), contactos entre y diferentes culturas, generación de un proyecto de construcción de ciudadanía europea, fomento de la movilidad internacional del alumnado, concienciación sobre la historia reciente y el proceso de recuperación de memoria histórica y democrática.
7. Perspectivas para el curso 2022/2023. Como ya fundamentábamos en el proyecto presentado en Nuremberg, “debería centrarse en la divulgación de esta doble realidad de coincidencia en la condición de víctimas del fascismo para ambas ciudades. Tres preguntas básicas constituirían el eje de las actuaciones y la base del desarrollo de la propuesta: 1ª ¿De qué forma sufrieron la violencia y la guerra desatada por el fascismo las ciudades de Nuremberg y Córdoba?; 2ª ¿Cómo se ha tratado en ambas ciudades –tras la restauración de la democracia– la memoria de lo ocurrido, la reparación de las víctimas y la lucha contra la impunidad de los verdugos? Nuremberg como ciudad de los derechos humanos frente a las fosas comunes de Córdoba; 3ª ¿Cómo pueden explicarse respuestas tan dispares para hechos históricos similares, en un marco de democracias supuestamente defensoras de los derechos humanos, como Alemania y España? ¿Por qué no ha habido un Nuremberg español? (...) La concreción de este planteamiento puede realizarse a partir de varios formatos, dirigidos fundamentalmente a jóvenes y estudiantes, sector de la población en el que debe proyectarse la formación en valores antifascistas y democráticos para evitar la repetición de episodios de violencia y represión como los sufridos por ambas ciudades: La elaboración de itinerarios de la Memoria de la Represión y la Resistencia popular antifascista que puedan ser visitados y recorridos por grupos de ciudadanos y ciudadanas europeos –específicamente de Nuremberg– a partir de un programa de intercambios que permita a jóvenes cordobeses conocer a su vez los grandes Lugares de Memoria en Nuremberg, tanto los que recuerdan la barbarie nazi como los que tienen que ver con los derechos de Verdad y Justicia que se defendieron en los juicios llevados a cabo por el Tribunal Penal Internacional Permanente; la elaboración de una exposición itinerante y/o documental donde se desarrolle una mirada paralela que compare y contraste las formas de violencia y represión sufridas por Córdoba y Nuremberg y la respuesta jurídica y democrática a las mismas tras la restauración de las libertades; el desarrollo de una guía o unidad didáctica que plantee las mismas cuestiones que la exposición o el documental, centrándose en el concepto de delitos contra la humanidad y su carácter imprescriptible junto con la necesidad de respetar los derechos humanos, a partir de ejemplos concretos y del análisis de los juicios de Nuremberg”.

Qué hemos compartido y aprendido hasta el momento con la experiencia. Muchas cosas, extraídas de publicaciones, entrevistas con el alumnado, visita a los lugares de memoria... Por ejemplo, un primer punto de partida es la elaboración de itinerarios de memoria en diferentes ciudades, como el presentado en el I Congreso Internacional de la Desbandá²⁶⁸.

Otro es el resultado de las opiniones cruzadas entre alumnos/as españoles y alemanes en el Gymnasium “Alberto Durero”, entre las que destaco

(Irene Guadix, alumna) - ¿Qué se conoce de Nuremberg en Córdoba? En este trabajo hemos estado viendo Nuremberg como ciudad de los derechos humanos y de la memoria histórica, conocer la historia para no volver a repetirla. (María, alumna) Lo que más se conoce en Córdoba de esta ciudad son los juicios que se produjeron después de la II Guerra mundial, los juicios de Nuremberg.

(Alumno alemán) Para mí la historia es algo muy importante de recuperar como algo del pasado, y lo necesitamos recuperar a través de edificios y monumentos, y Nuremberg hace eso muy bien porque Alemania educa a sus estudiantes en el pasado que ocurrió en otro tiempo y también dio una perspectiva negativa sobre todo eso: por un lado, en el subconsciente y además nosotros tenemos esa imagen de todo lo que ocurrió por toda la vida. Crecimos con esa imagen de niños adultos. Para mí personalmente esto lleva a no repetirse.

(Director del Gymnasium) - Hay movimientos que intentan explicar que la recuperación del pasado es falsa y tendríamos que dejarlo y hay muchos movimientos a la derecha. ¿Cómo veis vosotros este movimiento? (Alumna alemana) Creo que es importante hablar de esta historia porque fue un tiempo muy duro, muy difícil y que no tenemos que olvidar esto porque forma parte de nuestro país y en la escuela comenzamos muy temprano con todo esto, con todos los nazis y creo que lo hacen de una buena manera, porque tenemos que recordar lo que pasó y no olvidar esto y fue una parte muy difícil. Y, sí, fue una parte muy negativa de nuestro país y tenemos que aprenderlo y tenemos que tratar de no repetirlo. Tenemos que ser conscientes de lo que pasó.

(Profesor) - Vosotros tenéis una ventaja sobre nosotros: Hitler fue derrotado en la guerra y Franco ganó, iniciando una dictadura de 40 años.

(Profesor) - Le pido al director que nos explique la situación del Gimnasyum durante la II Guerra mundial. (Director) En nuestra escuela durante la época nazi y la II Guerra mundial hubo profesores que no estuvieron de acuerdo con la ideología nazi y cambiaron un poco lo que deberían hacer. Por eso cerraron esta escuela y la abrieron después de la guerra. Por eso es muy importante para todos tratar este tema de manera sincera (aquí se empieza en la clase 9) y nunca olvidarlo y seguir de otra manera.

(Director) - ¿Vosotros creéis que los jóvenes se interesan ahora por conocer la Historia? (Alumna alemana) Yo creo que sí. (Profesora alemana de lenguas extranjeras). La historia de Alemania la aprendes en las clases de historia, pero historia en general (Franco, la dictadura, la recuperación de la memoria...) la aprendes también en las clases de español. También las dictaduras de Argentina y Chile (clase 11, 1º de Bachillerato). Lo mismo haces en inglés los conflictos en Irlanda; en francés, también hablas de la historia de ese país. Siempre hay que comparar el pasado de Alemania y la situación ahora con la de los países que estudiamos.

²⁶⁸ A celebrar entre el 28 y el 30 de octubre de 2022 en Mollina (Málaga), con la comunicación presentada y aceptada con el título “El memorial de la glorieta de Nuremberg (Córdoba), un recurso para el trabajo en la memoria histórica transnacional”.

El alumnado alemán de secundaria se divide en tres diferentes tipos de escuelas, de las cuales solo el “Gymnasium“ lleva de forma directa al bachillerato, mientras que las otras dos (“Mittelschule“ y “Realschule“) son de formación profesional (con opciones solo indirectas a una carrera académica)²⁶⁹. Esta temprana diferenciación educativa, así como las diferencias socioeconómicas originan resultados muy dispares en la educación alemana según el l nder que se trate. Por ejemplo, los resultados en Baviera son mucho más bajos que en el resto de Alemania (solo un 38% de los niños de 10 años accede al Gymnasium y un 30% de estos aprueba a los 17 años los exámenes de bachillerato).

En el sistema educativo alemán en Baviera es en las Clases 9 y 11²⁷⁰ cuando se profundiza en la historia del nacionalsocialismo. Por ejemplo, entre las expectativas de competencia de la Clase 9 del currículo de historia, el alumnado debe *“Explicar las distintas funciones de los monumentos y lugares de recuerdo de la época nacionalsocialista (por ejemplo, mediante una excursión a lugares de aprendizaje extraescolares como Dachau o Flossenb rg) y situarlos en el contexto de la tiranía nacionalsocialista (especialmente los campos de concentración). De este modo, comprenden la necesidad permanente de una cultura reflexiva del recuerdo y valoran el 8 de mayo de 1945 como “el día de la liberación del sistema inhumano de la tiranía nacionalsocialista”, a partir de contenidos como “Monumentos y lugares de recuerdo al nacionalsocialismo; 8 de mayo de 1945 como “Día de la Liberación”.*

En la clase 9, los contenidos se abordan en las áreas de aprendizaje 4, *“El nacionalsocialismo - ideología y política hasta 1939”* y 5, *“Nacionalsocialismo, Segunda Guerra Mundial y Holocausto - Culpa, resistencia y responsabilidad”* con una expectativa de competencias como: *“Reconocer el carácter inhumano del nacionalsocialismo a través de la exclusión sistemática, la persecución y el asesinato de los judíos europeos y otros grupos de población (por ejemplo, los sinti y los gitanos). Comprender el alcance de los crímenes masivos nazis llevados a cabo a escala industrial, la Shoa y el Holocausto; “Tomar conciencia de la dimensión de los crímenes nacionalsocialistas con la ayuda de una excursión histórica a un monumento a las víctimas del nacionalsocialismo; “Determinar las posibilidades y los límites de la resistencia utilizando ejemplos vividos” (...)* *“Discutir la responsabilidad histórica de los alemanes como base para la evaluación de la cultura alemana del recuerdo y la conmemoración”.*

Por último, en el formulario realizado a partir del memorial de la Glorieta de Nuremberg y contestado por 350 alumnos/as españoles, franceses y alemanes nos ofrece una información que reproducimos integralmente:

1.  Conoces algún memorial en homenaje a las víctimas de los grandes conflictos del siglo XX en tu localidad? (Aproximadamente dos tercios del alumnado español conocen algún memorial, mientras que el franc s y el alemán, un 100%).
2. En caso afirmativo,  podr as decir cómo se llama y en qué localidad se encuentra? Puedes añadir una fotografía si lo consideras interesante.
3. Si has contestado afirmativamente a la primera pregunta,  a quiénes se homenajea en dicho memorial, monumento o museo? (Mayoritariamente responden que se homenajea a cordobeses, aunque existe un desconcierto a la hora de especificar la razón. En Francia est  más claro: víctimas de las dos guerras mundiales; mientras que en Alemania se incide en el periodo nazi).

²⁶⁹ Información ofrecida por Daniel Fuchs, profesor del Pirckheimer Gymnasium de Nuremberg. Además, ver: <https://rutamaestra.santillana.com.co/el-sistema-educativo-de-baviera-alemania-caracteristicas-de-los-gimnasios/>

²⁷⁰ Equivalente a nuestro 3  de E.S.O. y 1  de Bachillerato, respectivamente.

Localidad	Lugares de memoria mencionados
Córdoba	Memorial de la Glorieta de Nuremberg. El mural de la guerra civil se encuentra en Córdoba en el cementerio San Rafael en el barrio de la Fuensanta.
Alicante	Refugios antiaéreos de la Guerra Civil. En la rotonda de Maisonave, para honrar a Miguel Hernandez Alicante, en el reloj del mercado.
Crepy en Valois	El campo de Royallieu. Vagón de armisticio en Compiègne. En OrmoyVillers, el memorial. Mémorial des Finistériens - Fort Montbarey, en la localidad de Allée de BirHakeim. Nécropolenationale de Neuilly-Saint-Front.
Nuremberg	Gedenktafel, Synagogendenkmal. Dokumentationszentrum. Memorium Juicios de Nuremberg. Denkmal am Opernhaus, Markus HirschfeldPlatz, Luidpoldhalle, Stolpersteine. Luidpoldhalle, piedras de tropiezo.

4. ¿Conoces el conflicto en el que esas personas fallecieron y las causas por las que tuvo lugar? (El 68'7% afirma conocer el conflicto por el que esas personas fallecieron, mientras que en Francia y Alemania se roza el 100%).
5. ¿Quién o quiénes han pagado o sufragado la ubicación del memorial en tu localidad? (Mayoritariamente, el 65'7% del alumnado español piensa que el memorial lo ha sufragado una institución pública local, mientras que en Alemania-Francia piensan que ha sido una institución pública nacional).
6. ¿Cómo se percibe el acontecimiento histórico por el que esas personas fallecieron en el momento actual en tu país? (En cuanto a la percepción del acontecimiento histórico por el que están estos cordobeses en el memorial, hay una disparidad de concepciones, predominando una visión unitaria de los acontecimientos con distintas visiones sociales y políticas (37'3%) o distintas versiones (37'3%), aspecto éste en el que nos aproximamos a los países europeos. No cabe duda que el revisionismo negacionista actual incide profundamente en su percepción).
7. ¿Para qué crees que se ha erigido un Memorial en homenaje a las víctimas en tu localidad? (La mayoría de los encuestados piensan que el memorial se ha erigido en homenaje a las víctimas y para recordarlas).
8. ¿Está bien ubicado y accesible para la ciudadanía el memorial en tu ciudad? (La mayoría (68'7%) piensan que el memorial está bien ubicado en la ciudad, a excepción del caso alicantino, que rozan el 50%).
9. ¿Se realizan actividades en homenaje a esas víctimas en algún momento del año? (La inmensa mayoría no sabe si se realizan homenajes a las víctimas en el memorial (59%), mientras que en los países europeos es al contrario).
10. ¿Cómo es recibido el Memorial por la ciudadanía? (Piensan en un 59'7% que el memorial es recibido positivamente por la ciudadanía, y en los países europeos, rozan el 90%).
11. ¿Realiza alguna actividad en tu centro educativo vinculada a esos Memoriales? (El 50'7% del alumnado cordobés opina que en su centro educativo se realizan actividades vinculadas al memorial, mientras que en el resto de los encuestados se desconocen en un alto porcentaje).
12. ¿Crees que es importante conocer histórica y críticamente tu pasado histórico reciente? (En la concepción del conocimiento del pasado, predomina la respuesta afirmativa, ya sea para no cometer los mismos errores del pasado (64'2%), pero sin intención de explicar el

presente (30'6%)

13. ¿Te gustaría participar en un trabajo sobre estos temas con diferentes centros educativos de algunos países europeos? (Al 70'1% del alumnado le gustaría trabajar este tema con compañeros europeos)
14. Llegamos al final. Si crees que puedes añadir alguna otra información sobre la que no haya sido objeto de pregunta, puedes escribir libremente a continuación.

“Es una pena, pero a casi nadie le importa estos tipos de proyectos o monumentos. Me gustaría que la gente tuviera curiosidad por la cultura de nuestra ciudad. Me parece genial que se hagan todo este tipo de trabajos, gracias”.

“Creo que hay muy poca gente que se para a leer el memorial de la glorieta de Núremberg”

“Es imprescindible para reconocer esta parte de la historia que tengamos políticos, políticas y ciudadanos que respeten desde la moderación los presupuestos democráticos por encima de cualquier postura radical o interesada”.

“Es más que sorprendente todo lo que se puede conseguir sosteniendo odio y poder en ambas manos. Cuando estuvimos en el Zeppelin Field, ver un espacio tan inmenso vacío me hizo pensar que en un tiempo había estado repleto de persona que alimentaba la megalomanía del “Führer”. Si la sociedad alemana ha conseguido repudiar todos aquellos actos que antes se consideraban loables, han aprendido de su pasado y, principalmente, han logrado corregir sus errores, ¿por qué la española no? (María Soria, alumna).

“Uno de los aspectos que he visto más claro de todo es cómo se ve la Historia en ambos países y es que estamos a años luz de la mentalidad alemana. Aquí lo que se tiende es a ocultar el pasado, avergonzándonos de lo que pasó... Sin embargo, allí, en Alemania, no tienen la necesidad de ocultar aquellos desastres que ocurrieron, se tiene muy concienciada a la población desde pequeños, y esto lo pudimos ver en el instituto Dürero al hacerles la entrevista a los alumnos/as de este, que se podía apreciar el buen conocimiento histórico de su país” (Lucía Villarejo, alumna).

“El viaje fue una maravillosa experiencia junto a mis compañeras en la cual aprendimos disfrutando del entorno en el que estábamos. Lo que más me llamó la atención es que en Alemania no se oculta la historia como aquí en España; allí se respeta y se recuerda mediante memoriales, edificios y documentos. Porque es su etapa oscura y la mantienen constante para que nunca se repita. En cambio aquí parece que nos avergonzamos de nuestra historia y que queremos ocultarla a toda costa. Apenas hay memoriales y los que hay han costado mucho trabajo por parte de los ciudadanos. Creo que debemos detenernos un momento y pensar por ejemplo cuantas veces hemos recorrido el Vial. ¿Y si os dijera que hay un memorial con el nombre de 345 cordobeses asesinados en campos de exterminio Nazi? ¿Alguna vez os habéis detenido a leer la placa o algún nombre? Ese es el problema, debemos ser conscientes de nuestra historia para construir nuestro futuro” (Emilia Martínez, alumna).

“El conocimiento es lo que crea conciencia. Conociendo seréis conscientes de lo que pasó. Y estas gentes fueron los mejores jóvenes de aquella época. Fueron capaces de luchar contra el fascismo. Dejarlo todo y coger las armas y defender a la patria, que era la patria republicana. El conocimiento debe llevaros a tomar conciencia, siempre pensando que no se repita esto y que cualquier tipo de enfrentamiento social se resuelve mediante el diálogo y nunca con la violencia. Esa es la cuestión” (Luis G. Naranjo Cordobés, exdirector general de memoria histórica y democrática de la Junta de Andalucía).

Recuperar la memoria histórica a través de la educación patrimonial

Sara Couceiro Torres

Universidad de Santiago de Compostela

Abstract

La memoria histórica en España, pese a algunas iniciativas legislativas, se encuentra en una difícil situación según lo verificado por el Consejo de Derechos Humanos de la ONU e investigaciones realizadas en el ámbito educativo sobre el conocimiento de los escolares en lo referido a este tema. Se presentan resultados de una intervención didáctica con alumnado de bachillerato sobre la Guerra Civil y las repercusiones del conflicto centrada en el contexto local del alumnado (Based-place Education). Sus objetivos son determinar la percepción del alumnado sobre la contienda, contribuir a la adquisición de conocimientos históricos, identificar y valorar lugares con memoria y debatir sobre su enseñanza. A modo global, se extraen resultados positivos tras acercar al alumnado a la Historia a través del ámbito local, se pone de manifiesto la conformación del pensamiento crítico que supone la inclusión de temas socialmente conflictivos en las aulas y se confirma el papel de la educación patrimonial como estrategia para materializar las reflexiones efectuadas.

Justificación

Al igual que la mayoría de las naciones, el estado español cuenta con una serie de procesos históricos que continúan suscitando debate social y son considerados “difíciles” para ser tratados en las aulas²⁷¹. Nos referimos a la Guerra Civil y a la posterior instauración de la dictadura franquista.

Si bien en el caso alemán el proceso de los juicios de Nüremberg constituyó un intento -no exento de críticas y controversias- por condenar los crímenes del nazismo, en el caso español nadie juzgó a Franco o al franquismo, ya que, parafraseando la expresión del profesor Bermejo²⁷², ambos “murieron de muerte natural”. La denominada Transición española supuso para el país la superación del régimen dictatorial, sin embargo, también la sumisión al olvido de todos los crímenes sucedidos desde el inicio de la guerra hasta la muerte del dictador, así como la libertad de cargo para sus perpetuadores.

No cabría en este punto efectuar una revisión crítica del señalado proceso, pero si es conveniente fijar la atención en cómo se ha visto reflejado el tratamiento de este convulso período de nuestra historia a través de las leyes educativas. La *Ley Orgánica de Educación* (LOE) solo recogía el período en el último curso sin ningún criterio de evaluación específico y la *Ley Orgánica por la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), si bien especificaba criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, tampoco suponía una extensión práctica de los contenidos. El escenario parece cambiar con la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), en la que se recoge la “necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España desde sus orígenes hasta la actualidad”²⁷³. Por supuesto, habrá que esperar para ver si realmente constituye un cambio manifiesto, más, por el momento, supone la primera vez que un currículo denomina “golpe de estado” a lo que se venía aludiendo como levantamiento o sublevación nacional de 1936.

De esta forma, poco sorprende que en un reciente proyecto de investigación sobre la evaluación de competencias en pensamiento histórico diseñado para el nivel de 4º de ESO en el que se incluye un bloque de preguntas sobre un conocimiento básico del contexto histórico de la Guerra Civil (1936-1939), los resultados muestren preocupantes lagunas y errores sobre el conflicto bélico; por ejemplo, el 42, 2 % falla en la incorporación de la cronología y, en general, se limitan a efectuar una descripción basada en la confrontación y no en la represión ejercida sobre un sector poblacional²⁷⁴.

²⁷¹ Ramón LÓPEZ y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: Los “conflictos sociales candentes” en el aula, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, no 69 (2011), pp. 8-20.

²⁷² José Carlos BERMEJO: “España: la imposible memoria cívica”, en Lourenzo FERNANDEZ (coord.): *Memoria de guerra y cultura de paz en el siglo XX. De España a América, debates para una historiografía. Vinculos de Historia*, (3), Nomes e Voces, 2012, pp. 67-74.

²⁷³ *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), p. 41.

²⁷⁴ Laura ARIAS et al.: “¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil”, *Revista Complutense de Educación*, 30 (2) (2010), pp. 461- 478, <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>

Por otro lado, y dentro del campo patrimonial, un reciente estudio señala que la mayoría de los docentes utilizan el patrimonio en las aulas de forma anecdótica y a través de actividades puntuales y descontextualizadas de la programación docente²⁷⁵. Ahora bien, cuando hablamos de patrimonio, sobre todo en el ámbito educativo, conviene tener en cuenta su dimensión más emocional o espiritual, es decir, a su capacidad para generar vínculos de identidad²⁷⁶.

Atendiendo a una concepción holística del patrimonio, este supone una fuente básica para el conocimiento sociohistórico, pues abarca todos los ámbitos del ser humano (social, cultural, ambiental...) desde una perspectiva simbólico-identitaria²⁷⁷. Esta concepción del patrimonio pone de manifiesto su dimensión humana, ya que este no está únicamente compuesto por elementos tangibles, sino que englobaría también elementos inmateriales y espirituales propios de nuestra condición²⁷⁸. En este sentido, puede entenderse como elemento palpable de los cambios históricos y los intercambios sociales efectuados en determinado contexto y, en el plano cognitivo, puede actuar como elemento clave en la formación del pensamiento histórico²⁷⁹.

Una vez concebido que el patrimonio, sobre todo por su capacidad de emocionar, evocar y recordar constituye un importante recurso de cara a enseñanza de la Historia y el desarrollo de competencias sociales, compromiso y participación ciudadana, debe precisarse qué tipo de patrimonio puede constituir una buena opción de cara a su uso en las aulas. La presente concepción educativa trata de superar la visión universal e internacionalista del patrimonio para aproximarse a un enfoque más "micro", principalmente porque el patrimonio local, al ser más cercano, ofrece mayores posibilidades para establecer vínculos a la par que permite actuar de forma directa y sostenible sobre él. Por otro lado, y en el marco de un contexto globalizado, ofrece la posibilidad de que estos vínculos ayuden en la perpetuidad de las expresiones locales²⁸⁰.

El caso de conflictos recientes, como la Guerra Civil en España, implica que sean numerosos los restos materiales sobre los que trabajar, más su estudio debe proyectarse desde el punto de vista del conocimiento científico, basado en la evidencia y en los restos como base del análisis. Esta metodología ha venido en denominarse "arqueología del conflicto" y tiene como finalidad desarrollar sistemas de enseñanza a través del acercamiento a la materialidad del enfrentamiento, pues es la forma en que la persona tiene más posibilidades de comprender en clave humana las diversas problemáticas de un acontecimiento²⁸¹. Además, el empleo del patrimonio local como

²⁷⁵ Belén CASTRO FERNÁNDEZ *et al.*: "Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio", *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34 (3) (2020), pp. 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>

²⁷⁶ Olaia FONTAL: *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*, Comunidad de Madrid, 2020.

²⁷⁷ José María CUENCA : *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis doctoral], Universidad de Huelva, 2010. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>

²⁷⁸ Mónica TRABAJO, José María CUENCA: "La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria", *Pulso: revista de educación*, 40 (2017), pp.159-160. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/261>

²⁷⁹ Ana Isabel PONCE, Jorge ORTUÑO: "El uso del patrimonio en la enseñanza de la historia" en Ana Isabel PONCE y Jorge ORTUÑO (eds.): *Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo*, Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia, 2018, p. 6. <https://doi.org/10.6018/editum.2649>

²⁸⁰ Olaia FONTAL: *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*, Comunidad de Madrid, 2020, p. 21.

²⁸¹ Francesc XAVIER HERNÁNDEZ, María del Carmen ROJO (2012): "Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española", *Revista de Didácticas Específicas*, 6 (2012), pp. 159-161. <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7715>

medio para la aproximación al hecho histórico podría llegar a implementar su protección, pues una sociedad concienciada con su riqueza patrimonial no consentiría la actual incuria a la que ciertos restos de carácter arqueológico y monumental se están viendo abocados.

Partiendo de las carencias del alumnado en materia de memoria histórica, así como de la escasa utilización del recurso patrimonial por parte del sector docente, la presente investigación se centra en diseñar, implementar y evaluar una propuesta educativa que contribuya a mejorar las problemáticas mencionadas. Su objetivo general es sensibilizar al alumno sobre la memoria histórica a través del patrimonio local. Los objetivos específicos son:

1. Identificar la concepción del alumnado sobre los períodos históricos de la Guerra Civil y el franquismo, así como sobre el patrimonio local relacionado con ellos.
2. Fomentar la reflexión sobre los acontecimientos ocurridos durante la Guerra Civil y la dictadura franquista en la ciudad de Santiago de Compostela y la elaboración de un juicio crítico por parte del alumnado.
3. Contribuir a la valoración crítica del patrimonio relacionado con la contienda y la dictadura franquista en Santiago de Compostela y, por extensión, en la generalidad de los territorios.

La ciudad escogida para llevar a cabo la propuesta es Santiago de Compostela por las razones siguientes: porque en su condición de capital de comunidad autónoma adquirió un papel simbólico dentro del contexto bélico, y porque, unido a esto último, alberga una serie de hitos patrimoniales y restos arquitectónicos que fueron testimonio de los sucesos mencionados.

De todos los espacios relacionados con la Guerra Civil y el franquismo, se seleccionan los siguientes para trabajar en las aulas:

- **Pazo de Raxoi.** En la época de estudio constituía, al igual que en la actualidad, la sede del gobierno local y albergaba una cárcel, conocida popularmente como “a Falcona”. En un primer momento albergó el Comité para la Defensa de la República, pero en cuestión de dos jornadas es tomado por el control militar y pasa a funcionar como el punto de partida de la represión y la violencia²⁸². A través de este espacio se explica la depuración a la que se vio condenada la población, destacando personalidades de la vida cultural de la época como Camilo Díaz Baliño, Anxel Casal o Antonio Vázquez Rey.
- **El cementerio de Boisaca.** Los acusados de “rebelión militar” -de forma paradójica- a través de los consejos de guerra, fueron en su mayoría fusilados en los muros de este cementerio. En la actualidad, un monumento en la entrada del recinto recuerda la memoria de las personas aquí fusiladas²⁸³.
- **Cárcel de Santa Isabel.** Antaño un cuartel de infantería fue habilitado en 1939 y convertido al año siguiente en prisión central hasta 1946. Actualmente, este espacio acoge un complejo deportivo sin ningún tipo de elemento informativo sobre su pasado, pese a ser la cárcel con mayor número de presos en todo el territorio gallego²⁸⁴. A partir de este espacio se quiso tratar más en profundidad el sistema penitenciario franquista.
- **El campo de concentración de Lavacolla.** Fue un complejo que operó, por lo menos, de marzo hasta noviembre de 1939, momento en que cambia de nomenclatura, aunque siguió

²⁸² Lourenzo FERNÁNDEZ y Antonio MÍGUEZ: *Golpistas e verdugos de 1936. Historia dun pasado incómodo*, Galaxia, 2018, pp. 161-166.

²⁸³ Alfonso IGLESIAS y Emilio GRANDÍO: *O soño roto. Educación, sociedade e política na Compostela republicana*, Coñecer Santiago, cidade educadora, N° 7, Departamento de Educación e Cidadanía, 2017.

²⁸⁴ Lourenzo FERNÁNDEZ y Antonio MÍGUEZ: *Golpistas e verdugos de 1936. Historia dun pasado incómodo*, Galaxia, 2018, p. 167.

albergando batallones de “trabajadores” que se dedicaron a las obras de ampliación de la pista de un antiguo aeródromo para convertirlo en el actual aeropuerto internacional de Santiago-Rosalía de Castro²⁸⁵.

Además de los espacios mencionados, la implantación del régimen también vino acompañada de la ocupación del espacio público a través de símbolos de diversa índole como escudos, nuevas nomenclaturas para las calles, placas conmemorativas... En la actualidad, la ciudad de Santiago de Compostela aún conserva algunas de estas controvertidas simbologías que, desde el ámbito educativo, constituyen un interesante recurso para fomentar el debate en el aula.

La intervención titulada “Espazos de memoria e amnesia en Santiago de Compostela” se lleva a cabo con un grupo de cinco alumnos de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, impartida en primero de Bachillerato en la modalidad de adultos. Para analizar los resultados obtenidos tras la intervención, se emplea una encuesta inicial y una reflexión final de cada estudiante, así como la observación de las sesiones de aula, en especial las de debate.

La secuencia de trabajo consistió en las siguientes actividades en cada una de las sesiones:

- **Primera sesión.** La primera sesión comenzó con la proyección de una fotografía sobre una exhumación en O Amenal (O Pino), a la salida de Santiago. Se explicó a los alumnos que la exhumación fuera llevada a cabo por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH), una iniciativa civil que nace de la demanda social de saber que fue de los familiares asesinados o desaparecidos durante la Guerra Civil y el franquismo. El objetivo era abrir la reflexión sobre si la responsabilidad de estas acciones debería recaer sobre el Estado o la propia sociedad. La lección continuó con la indagación sobre cuales eran los conocimientos que tenían sobre la Segunda República y la guerra civil española, constatando que el nivel era desigual y escaso entre los alumnos. Seguidamente, se efectuó una explicación sobre el contexto europeo, la proclamación de la Segunda República y el ambiente de polarización que llevará al inicio de la guerra. Para ello se empleó como metodología el análisis de fuentes fotográficas sobre la ciudad de Santiago de Compostela en la época; por ejemplo, para explicar el asociacionismo y el sindicalismo se proyectó una imagen de jóvenes compostelanos en el bar "Rosalía", para explicar las libertades que habían supuesto los años previos para la mujer, una imagen de universitarias en la Facultad de Química, etc. De esta forma, a través de la familiaridad que suponían las mencionadas fuentes, se pretendía lograr un mayor grado de conexión con los contenidos tratados.
- **Segunda y tercera sesión.** La segunda clase centró su atención sobre el golpe de estado, la Guerra Civil y la represión llevada a cabo en Galicia. En esta segunda hora, se llevó a cabo un trabajo sobre fuentes documentales a través del análisis de sentencias de muerte o certificados de fallecimiento. El objetivo principal era que los alumnos se acercasen al hecho histórico a través de las fuentes primarias y pudieran ver materializado como se "legitimó" el nuevo sistema después del golpe. El alumnado mostró su asombro ante las causas aludidas en la condena de muerte y constató como las fuentes deben ser interpretadas con criterio histórico. Desde la mitad de la segunda sesión en adelante el propósito de la clase se centró en el análisis de los lugares seleccionados para trabajar la memoria histórica en Santiago de Compostela. La dinámica se centró en la indagación, es decir, se iban proyectando las imágenes de los actuales lugares, los alumnos llevaban a cabo sus aportaciones y la docente se limitaba a completar información y suscitar cuestiones. Los objetivos principales eran dar a

²⁸⁵ Carlos HERNÁNDEZ DE MIGUEL: *Los campos de concentración de Franco: Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*, Ediciones B, 2019.

conocer el pasado de estos lugares, fomentar la reflexión sobre su actual tratamiento, así como sobre la presencia que su historia tiene en la memoria colectiva actual. Una de las actividades encomendadas fue que preguntasen a sus familiares si conocían algo sobre el tema.

- **Cuarta sesión.** La clase fue dedicada a efectuar un debate sobre el tratamiento que la memoria histórica recibe en nuestro país y sobre la conciencia actual que existe en relación con los espacios patrimoniales. Antes de comenzar, fue presentado a los alumnos una breve aportación de lo que el proceso de la Transición democrática comportó en la materia, así como los avances que supuso la entrada en vigor de la conocida como Ley de Memoria Histórica en 2006 o la futura Ley de Memoria Democrática, aún en trámite parlamentario. Se pasó entonces a enumerar una serie de símbolos aún presentes en las vías públicas de Compostela como ejemplos de que la Ley de Memoria Histórica nunca llegó a cumplirse de forma rigurosa. El objetivo principal era influir a la reflexión del alumnado sobre el alcance que este conflicto sigue teniendo actualmente, tanto a nivel político como simbólico. El desarrollo del debate suscitó que se generaran comparaciones con el régimen que siguen otros países de cara a este tipo de legados.
- **Quinta sesión.** La quinta sesión fue enteramente dedicada a la realización de la prueba final. El papel del docente se redujo a contestar alguna pregunta que surgió por parte del alumnado.

Algo más que una historia dualista: resultados educativos y reflexiones extraídas

El trabajo de investigación parte de la problemática actual sobre el vacío memorial que afecta a la sociedad en distintos ámbitos. Con la llegada de la Transición y la Ley de Amnistía (1977) se prima el silencio y, hoy en día, un alumno puede salir de la Educación Secundaria Obligatoria sin tener una noción crítica sobre el proceso dictatorial que vivió el país pese a todas las resonancias políticas que este tema sigue conllevando en la actualidad. Por todo ello, desde el ámbito educativo, se opta por no tratar el tema de una forma neutral y adquirir una actitud de *imparcialidad comprometida*²⁸⁶, es decir, aportando un punto de vista propio sin tratar de imponerlo y generando siempre el debate en las sesiones de clase.

A través de la intervención didáctica, queda patente la desconexión que el alumnado tiene respecto a la historia reciente española y a su entorno patrimonial más próximo, pues así lo manifestaron las encuestas realizadas previamente al desarrollo de las sesiones. De la metodología empleada, es decir, la aproximación al hecho histórico a través de la materialidad del patrimonio se derivan buenos resultados, en el sentido de que muchos de los estudiantes conocían estos lugares y manifestaban sus opiniones sobre el actual tratamiento que reciben. Así, se deduce que a través de la mirada local un alumno encuentra más palpable el hecho histórico y luego puede pasar a efectuar una mirada global, es decir, puede llegar a inferir las consecuencias que este hecho significó a nivel nacional a la par que adquiere una mayor empatía respecto a estos lugares.

Por otra banda, también cabría apuntar una serie de dificultades encontradas a lo largo de su desenvolvimiento. Por ejemplo, el contexto educativo, pues se contó con un número reducido de estudiantes y pocas horas lectivas para el desarrollo de la unidad. Este tipo de experiencias se verían enormemente enriquecidas con la posibilidad de poder realizar salidas de campo a través de los diversos espacios, más, en este caso, no fue posible llevarla a cabo.

²⁸⁶ Ramón LÓPEZ y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: Los “conflictos sociales candentes” en el aula, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69 (2011), pp. 8-20.

Si bien la solicitud como prueba final de una reflexión personal no fue idónea para medir sus conocimientos históricos sobre el periodo, sí verificó que los alumnos fueron quienes de extraer una opinión crítica sobre las aportaciones efectuadas en el aula. Así, en su totalidad, realizaron reflexiones que enlazan con los objetivos que perseguía la unidad, por ejemplo, todos coincidieron en que la negación del entierro familiar constituye una humillación de cara a las víctimas. En este sentido, ha sido gratificante comprobar como el ámbito educativo puede funcionar como un espacio de germinación para el preciso cambio.

En definitiva, existe una necesidad de sustituir el olvido por recuperación, así como de aceptar el pasado y formular una versión oficial exenta de equidistancias y contrapuesta al discurso oficial en el que gran parte de los implicados no han podido participar. Debe establecerse una política de estado en materia de verdad. Por otro lado, el ámbito educativo se presenta como un medio óptimo para poder solventar esta problemática, por lo que es importante concienciar al profesorado sobre la necesidad de abandonar la neutralidad y llevar el debate a las aulas.

Bibliografía

Alfonso IGLESIAS y Emilio GRANDÍO: O sueño roto. Educación, sociedade e política na Compostela republicana, Coñecer Santiago, cidade educadora, Nº 7, Departamento de Educación e Cidadanía, 2017.

Ana Isabel PONCE, Jorge ORTUÑO: “El uso del patrimonio en la enseñanza de la historia” en Ana Isabel PONCE y Jorge ORTUÑO (eds.): Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo, Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia, 2018, p. 6. <https://doi.org/10.6018/editum.2649>

Belén CASTRO FERNÁNDEZ et al.: “Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio”, Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 34 (3) (2020)), pp. 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>

Carlos HERNÁNDEZ DE MIGUEL: *Los campos de concentración de Franco: Sometimiento, torturas y muerte tras las alambradas*, Ediciones B, 2019.

Francesc XAVIER HERNÁNDEZ, María del Carmen ROJO: “Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española”, *Revista de Didácticas Específicas*, 6 (2012). <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7715>

Jose Carlos BERMEJO: “España: la imposible memoria cívica”, en Lourenzo FERNANDEZ (coord.): *Memoria de guerra y cultura de paz en el siglo XX. De España a América, debates para una historiografía*. Vínculos de Historia, (3), Nomes e Voces, 2012.

José María CUENCA: *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis doctoral], Universidad de Huelva, 2010.

<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>

Laura ARIAS et al.: “¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil”, *Revista Complutense de Educación*, 30 (2) (2010), pp. 461-478, <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Lourenzo FERNÁNDEZ y Antonio MÍGUEZ: *Golpistas e verdugos de 1936. Historia dun pasado incómodo*, Galaxia, 2018.

Mónica TRABAJO, José María CUENCA: “La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria”, *Pulso: revista de educación*, 40 (2017), <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/261>

Olaia FONTAL: *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*, Comunidad de Madrid, 2020.

Ramón LÓPEZ y Víctor Manuel SANTIDRIÁN: Los “conflictos sociales candentes” en el aula, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69 (2011).

5

Proyectos de centro

Las ocho rosas de Sophie

Juan Diego Ortiz Herrera, Víctor Manuel Acosta Guerrero
IESO Matías Ramón Martínez. Burguillos Del Cerro (Badajoz)

Resumen – Abstract

Las Ocho Rosas de Sophie es un proyecto interdisciplinar basado en una narrativa de ficción creada a tal efecto y ambientada en la Segunda Guerra Mundial, en la que la protagonista, Sophie, y ocho investigadoras judías de su equipo, recorren Europa tras la búsqueda de un cuadro que puede cambiar el rumbo de la guerra por la información que guarda en su interior.

Tras leer cada capítulo, el alumnado adquiere el rol de investigadora judía que deberá resolver una serie de retos relacionados con los contenidos de las materias y que son fundamentales para llevar a cabo la misión con éxito.

Presentar de esta forma los contenidos curriculares nos permite trabajar elementos transversales nucleares para la formación competencial del alumnado, además de mostrarles con detalle las causas y consecuencias de los hechos acaecidos en Europa en la primera mitad del siglo XX.

El proyecto se desarrolló en una primera parte en el instituto Matías Ramón Martínez de Burguillos del Cerro, para posteriormente trasladarnos a Cracovia, donde la inmersión en la narrativa fue total al recorrer los lugares por los que transitaban las protagonistas de la historia, logrando que el alumnado empatizara con el sufrimiento de las gentes de aquella época.

Palabras clave – Key words: Educación, holocausto, ABP, ABR, PIN.

Justificación

Durante el periodo previo a la elaboración del proyecto, detectamos el aumento de comentarios y actitudes racistas, homófobas y machistas entre algunos alumnos de 4º ESO. Comprendimos que muchas de las intervenciones que se habían llevado a cabo en el centro no habían calado en ciertos alumnos y que otros factores sociales, como la tensión política o determinados contenidos audiovisuales, habían radicalizado el discurso del alumnado, por lo que esto requería un plan de acción.

Por otro lado, la madurez y la amplia experiencia previa de proyectos gamificados de nuestros alumnos nos exigía la puesta en marcha de nuevos métodos para captar su interés y motivación. La metodología ABP/ABR tal y como se había estado trabajando ya no resultaba novedosa para ellos, a pesar de que teníamos claro que debíamos perseverar con las metodologías activas en 4º ESO.

Para ello creamos un proyecto cuya intensidad emocional fuera por sí misma suficiente para cambiar valores y motivar al alumnado para resolver los retos planteados y asegurar el trabajo competencial.

El resultado fue “Las Ocho Rosas de Sophie”, un Proyecto de Inmersión en Narrativa (PIN) con un relato duro que, unido a la propia experiencia del alumnado en el viaje a Cracovia, terminó de fijar en los alumnos más resistentes valores fundamentales como la empatía y el respeto por los Derechos Humanos.

El proyecto

Ahí estaba Sophie Rothschild, en las escaleras de la Sorbona, con sus tacones rojos, su vestido nuevo y esa mirada que irradiaba inteligencia a la vez que una intrigante belleza. Eran las tres de la tarde de aquel lluvioso viernes y Sophie bajaba rápido con su media sonrisa. Todo estaba planeado, su futuro iría a mejor.

Investigadora y docente de la Sorbona, había sido una estrecha colaboradora de Marie Curie en su trabajo de investigación sobre la radioactividad y de Lise Meitner en el campo de la fisión nuclear. Una semana antes, había finalizado su tesis basada en la fisión nuclear que podría cambiar el devenir de la guerra.

Las tropas de Hitler estaban a las puertas de la ciudad y ella necesitaba el dinero para embarcar a su familia judía hacia Estados Unidos y darles el futuro que Europa les negaba.

Su familia provenía de una rica estirpe de banqueros judíos, pero en esos momentos, carecían de liquidez para huir, ya que lo habían donado casi todo a la resistencia francesa.

Días antes, un hombre vestido de negro se había acercado a su laboratorio y le había propuesto algo que no podría rechazar: una carrera en Harvard y mucho dinero a cambio de su trabajo, vital para la contienda. La propuesta del hombre de negro se antojaba una solución para su incierto futuro y el de su familia.

Para proteger dicho estudio, había ocultado los resultados de la investigación tras un lienzo de Vermeer propiedad de la familia: El Astrónomo.

Esa misma tarde, el encuentro con el hombre de negro al final de las escaleras, cambiaría todos los planes:

–Tengo un telegrama para ti. Es de tu padre. No son buenas noticias. Preocupada, abrió la nota y leyó: “Sophie, no vengas a casa. Los nazis han entrado. Se han llevado el cuadro.”

Este es el punto de partida de un apasionante viaje que conducirá a nueve mujeres judías, investigadoras y docentes de la Sorbona a desempeñar una peligrosa misión a través de la convulsa Europa de la Segunda Guerra Mundial, con el objetivo de salvar sus vidas y contribuir a la victoria en la contienda.

“Las Ocho Rosas de Sophie” es un proyecto en el que la narrativa cobra un papel fundamental. Se trata de un relato de ficción histórica creado para este proyecto, a lo largo de cuya trama aparecen algunos hechos y personajes reales coetáneos, que por razones académicas hacemos coincidir en la narrativa con un fin determinado. La lectura reposada de cada capítulo es el punto de partida para las misiones o retos que las Rosas, nuestros alumnos, deberán abordar hasta conseguir su objetivo final: encontrar “El Astrónomo” de Veermer, entregar su tesis a los estadounidenses y conseguir su libertad escapando de los nazis.

La historia está narrada en cinco capítulos. El último de ellos cobra una especial relevancia, ya que los alumnos vivenciaron in situ el desenlace de la historia en un viaje sorpresa a Cracovia. Allí la narrativa les iba indicando, sin intervención del profesorado, dónde y cómo buscar el cuadro.

La búsqueda los llevó por diferentes enclaves de Cracovia tales como el gueto judío, la Farmacia del Águila, la fábrica de Oskar Schindler, o el antiguo cuartel de la Gestapo entre otros. Además, visitaron el campo de concentración de Auschwitz, las Minas de Wieliczka y por último, el Instituto Cervantes de Cracovia, donde gracias a la colaboración de las trabajadoras del mismo encontraron el cuadro.

Para realizar este proyecto se ha utilizado una metodología concreta que hemos bautizado como PIN (Proyectos de Inmersión en Narrativa). Se trata de una metodología creada exprofeso, que busca maximizar el aspecto emocional con la inmersión en una potente narrativa que transmite valores y conocimientos y que se adapta a los intereses y motivaciones de nuestros alumnos.

Una sesión de lectura profunda y previa a los retos asegura que la adquisición de valores y competencias por parte del alumnado sea óptima. Esto se debe a dos factores principales: por un lado, van calando capítulo a capítulo los valores y contenidos inherentes al proyecto, y por otro, afrontan los retos con mayor motivación.

Todo este proyecto está centralizado y recogido en una [aplicación para PC y dispositivos móviles](#), desde la que son guiados en la lectura y los retos. Desde ella el alumnado puede descargar la narrativa en formato ePub a su libro electrónico para posteriormente seguir con el reto desde la aplicación.

Además, y como guía y soporte para el profesorado, se ha creado una [guía web](#) en el que se recoge toda la información relativa al proyecto: procedimientos didácticos, objetivos, contenidos, materiales, instrumentos de evaluación, etc.

Objetivos y contenidos

Tal y como hemos venido comentando, la proliferación de valores negativos entre parte de nuestro alumnado y la necesidad de revertir esa tendencia ha sido una prioridad en este proyecto. Pero también lo ha sido fomentar que los alumnos sean resolutivos, creativos, creadores de contenido y competentes, con el objetivo de prepararlos para la sociedad y el mercado laboral



[Aplicación móvil y para PC](#)



[Guía didáctica](#)

futuros, donde la inteligencia artificial, los ordenadores cuánticos y la robótica avanzada dibujarán una realidad muy diferente a la actual. De este modo, resultaba importante alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer y “vivenciar”, a través de la narrativa y el viaje a Cracovia/Auschwitz, las atrocidades que los regímenes totalitarios pueden infligir a las sociedades avanzadas.
- Entender la importancia de velar por los Derechos Humanos y que nuestra sociedad del bienestar no es inamovible.
- Descubrir, crear y aplicar el conocimiento de las diferentes áreas implicadas para la resolución de retos.
- Desarrollar las competencias, la capacidad resolutoria y la adaptabilidad del alumnado mediante el planteamiento de retos.
- Colaborar, coordinar y trabajar en equipo de manera eficaz, proponiendo soluciones y siendo tolerante con las resoluciones del resto de componentes.

Los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizajes y demás elementos curriculares, quedan especificados en los *canvas* de elementos curriculares que se incluyen al final de cada capítulo y en la [guía web](#) desarrollada a tal efecto. Estos elementos curriculares se ajustan al currículo de las asignaturas de Tecnología (Ámbito Académico), Tecnología (Ámbito Aplicado), Física y Química, Geografía e Historia, Economía, Latín y Lengua Castellana y Literatura.

Fase 1. Diseño del proyecto

En septiembre de 2019 se planteó por primera vez el desarrollo de un proyecto interdisciplinar para 4º de ESO en el centro. Éste debía estar altamente gamificado y ser motivador dadas las características del alumnado. Además, debería trabajarse con periodicidad semanal, dentro del horario del alumnado y con docencia compartida, es decir, la estructura organizativa continuaría siendo la misma que venimos llevando a cabo en el centro en anteriores niveles educativos. Esto exigía resolver dos variables nuevas:

- De un lado, estaban la exigencia de los alumnos, muy acostumbrados a proyectos gamificados, su madurez y la dificultad de modificar valores negativos muy fijados.
- De otro lado, la alta optatividad en 4º ESO dificultaba la creación de un proyecto común para el itinerario académico y el aplicado. Para llevar a cabo la docencia compartida y con el 100% del alumnado, el profesorado debía coincidir en horario.

Esto supuso primeramente diseñar la metodología PIN (Proyectos de Inmersión en Narrativa) y con ello se pudo resolver el primer punto. Era algo novedoso por lo que despertaría su curiosidad. Seguidamente, había que crear una narrativa de mucha intensidad para poder captar su interés. Así que se estableció un paralelismo entre el relato y la realidad con el fin de que pudieran “vivenciar” al máximo la historia y para que los valores trabajados llegaran a ser incorporados al alumnado capítulo a capítulo.

En cuanto a la segunda variable, que al principio suponía un problema, acabó siendo finalmente uno de los puntos fuertes del proyecto. Se resolvió creando tres subgrupos dentro del grupo general. Aunque en la narrativa, el objetivo común y los espacios donde se desarrollaban los acontecimientos eran los mismos, los retos estaban diferenciados para cada uno de los subgrupos: *“Las nueve chicas judías constituyeron tres células independientes para no ser descubiertas: se dividieron en Rosas Blancas, Rojas y Azules. Colaborarían entre ellas, aunque siguiendo itinerarios diferentes en pro del objetivo común”*.

Con esto se consiguió que sus misiones y retos fuesen específicos de las materias que cursaban dependiendo de la optatividad elegida, permitiendo una eficaz atención a la diversidad:

- *Rosas Blancas*. Itinerario académico de ciencias: Tecnología Académica, Física y Química, Geografía e Historia y Lengua y Literatura.
- *Rosas Rojas*. Itinerario aplicado: Tecnología Aplicada, Geografía e Historia y Lengua y Literatura.
- *Rosas Azules*. Itinerario académico socio-lingüístico: Economía, Latín, Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura.

Una vez solucionados esos problemas, comenzó la distribución de funciones en el equipo de profesores y la creación del proyecto. La distribución de funciones fue la siguiente:

- Coordinador general: Creación de la estructura organizativa, narrativa general y coordinar las reuniones semanales con el fin de optimizar el desarrollo y evaluar el proceso continuamente. (Juan Diego Ortiz Herrera)
- Profesores de itinerario: Diseño de cada misión específica de cada capítulo en coordinación con los profesores de ese mismo itinerario. Evaluar y guiar a los alumnos.
 - Rosas Blancas: Víctor Manuel Acosta Guerrero (Tecnología Académica), Rocío Rodríguez López (Física y Química curso 20/21) y Granada Vázquez Burgueño (Física y Química curso 19/20)
 - Rosas Rojas: Víctor Manuel Acosta Guerrero (Tecnología Aplicada)
 - Rosas Azules: Alfonso Suárez Pecero (Economía) y Remedios Ponce González (Latín)
 - Transversales a los tres grupos: María del Valle Gallardo González (Lengua Castellana y Literatura curso 19/20), Eva María Barrena Caraballo (Lengua Castellana y Literatura curso 20/21) y Alfonso Suárez Pecero (Geografía e Historia). Se ha contado con la colaboración puntual de los profesores de Educación Plástica Visual y Audiovisual Antonio Montero Garrido y Víctor Bravo Villares.

Fase 2. Desarrollo del proyecto. Primera parte (IESO Matías Ramón Martínez).

La primera parte del desarrollo del proyecto se llevó a cabo íntegramente en las instalaciones del instituto. Los elementos de la narrativa tratados durante este periodo que se extendió durante las dos primeras evaluaciones fueron:

- Sesión Inicial. Tras el sonido de una sirena de guerra durante el recreo, el profesorado disfrazado de agentes de la Gestapo saca a los alumnos del patio y los organiza en filas. Mientras tanto e imitando el trato de los soldados nazis, el profesorado les da indicaciones y órdenes en alemán hasta llegar al Aula MAGIC (Aula del Futuro del instituto). Una vez allí, con las luces apagadas, se les obliga a tomar asiento. Se proyecta la portada del proyecto y visualizan un breve pero intenso vídeo sobre la Segunda Guerra Mundial y el trato nazi a los judíos.
- Capítulos 1, 2, 3, 4. Iniciamos cada una de las sesiones con un enlace que les lleva a la aplicación móvil que les trasladará todas las instrucciones. Todos los capítulos se inician del mismo modo:
 - Sinopsis introductoria,
 - Descarga del capítulo en formato e-pub desde la aplicación,
 - Lectura en los libros electrónicos del mismo.
 - Acceso a la plataforma para conocer el reto que hay que resolver.
- Subcapítulo cuatro. Se trata de un juego de pistas que tiene el objetivo de entregar a los alumnos los billetes del viaje a Cracovia que aún no saben que van a realizar. En este juego, el centro se convierte en la casa del usurpador del cuadro. Cuando acceden a la última pista y sin haber encontrado el cuadro, los alumnos ven un vídeo donde aparecen dos de las madres colaboradoras que les informan de que la búsqueda del cuadro continuará en Cracovia y que todos se irán de viaje. Seguidamente, aparecen también dos concejalas del Ayuntamiento local que les comunican que para que todo el alumnado pueda viajar, el Ayuntamiento ha ayudado económicamente a las familias implicadas. Se tenía conocimiento de la difícil situación económica de muchas familias y era necesario asegurarse de que ningún alumno se descolgara por motivos económicos.
- Tras la sorpresa y las emocionantes reacciones del alumnado, el profesorado les ratifica el viaje y les entrega los billetes de avión.

Fase 3. Desarrollo del proyecto. Segunda parte (Cracovia)

Esta segunda parte del desarrollo del proyecto se llevó a cabo en Polonia y corresponde al Capítulo 5 de la narrativa. Gracias a la narrativa que iban leyendo en breves entregas en la aplicación móvil, el alumnado continuó con la búsqueda del cuadro in situ, en los auténticos escenarios en los que se desarrollaban los acontecimientos en la narrativa.

Fue en esta fase en la que los alumnos sintieron que asumían verdaderamente la identidad de Sophie y sus Ocho Rosas, ya que se estableció un paralelismo con la Cracovia de la Segunda Guerra Mundial: debían averiguar qué misión tenían que resolver y cómo debían llegar a los lugares para recuperar el cuadro interpretando la narrativa. Los espacios reales estaban a su disposición, y así recorrieron y vivenciaron la narrativa en primera persona.

A continuación, pasamos a describir los acontecimientos de la trama que protagonizó nuestro alumnado.

- Día 1. Sophie ve a sus padres en la estación de tren dirección a Auschwitz, por lo que asumiendo el papel de las Rosas y siguiendo el mismo itinerario de la narrativa, nuestro alumnado se dirigió al hostel donde nos hospedaríamos para buscar información sobre quién podía ayudar Sophie a liberar a sus padres de Auschwitz. De este modo fueron dirigidos hasta la Farmacia del Águila en gueto judío, donde localizaron al administrador de Oskar Schindler,

Itzhak Stern, al que prometieron entregarle el cuadro tras hacerse con la información a cambio de liberar a los padres de Sophie.

- Día 2. Siguiendo las indicaciones que Stern les había proporcionado el día anterior, buscaron el cuadro en el Museo Czartoryski, donde obtuvieron más información: debían visitar la fábrica de Oskar Schindler para negociar con él en su propia oficina. Ya a la noche, tras la cena, se realizó un cinefórum sobre la película La Lista de Schindler, en la que se reflexionó sobre la Segunda Guerra Mundial, el papel de los nazis y sobre cómo España estuvo implicada, así como su vínculo con la Guerra Civil Española.
- Día 3. La búsqueda del cuadro les condujo a las minas de sal de Wieliczka, donde les comunicaron que las operaciones de compraventa de cuadros robados se estaban realizando en una dirección concreta de Cracovia: la calle Kanonicza 12 (actual sede del Instituto Cervantes).
- Día 4. La narrativa los transportó al mismo corazón del horror, el campo de concentración de Auschwitz. Allí tratarían de comprobar si efectivamente los padres de Sophie se encontraban aún con vida para que fueran liberados Oskar Schindler. Durante la visita dejamos de lado la narrativa para realizar la visita guiada, ya que no procedía la gamificación en aquel escenario. Esta experiencia supuso para todos un punto de no retorno, donde las emociones afloraron y se produjo una comunión real entre alumnado y profesorado, entre el pasado y el presente.
- Día 5. El día se convirtió en toda una persecución del capitán Weber (el usurpador del cuadro) por las calles de Cracovia. Los alumnos siguieron el mismo itinerario que el nazi estaba realizando con la intención de enviar el cuadro al Führer. Finalmente localizaron el cuadro en la calle Kanonicza 12, donde dos trabajadoras del propio
- Instituto Cervantes con las que previamente habíamos contactado se hicieron pasar por personajes de la narrativa y les guiaron para que al final recuperaran el cuadro.
- Día 6: El último día se realizó la entrega de la tesis a Garbo (espía español clave para la victoria aliada) junto a la Basílica y se entregó también el cuadro a Oskar Schindler, con lo que obtuvieron los billetes de vuelta en avión.
- El Desenlace. Ya confinados (tras volver de Cracovia se produjo el confinamiento duro por la pandemia), se les encargó a los alumnos que reescribieran una final para la historia, por lo que tuvieron que investigar el contexto histórico de la posguerra a nivel nacional e internacional.

Para consultar todos y cada uno de los elementos curriculares trabajados en las breves descripciones anteriores del desarrollo del proyecto (objetivos, contenidos, competencias clave, estándares evaluables e instrumentos y rúbricas de evaluación), se puede consultar la [guía didáctica](#) elaborada a tal efecto y que puede ser de ayuda para la implantación de un proyecto similar en cualquier otro centro educativo, independientemente del contexto en el que desarrolle su actividad.

Conclusiones.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, y tras la evaluación del proyecto realizada con el alumnado tras la finalización del mismo, podemos concluir que la experiencia fue todo un éxito, ya que alcanzamos todos los objetivos propuestos desde la concepción de la actividad.

El hecho de incluir una potente narrativa ayudó a que el alumnado empatizara con el sufrimiento de las investigadoras judías y por extensión, con cualquier persona represaliada por motivos étnicos, políticos o de identidad sexual.

Para tratar a fondo valores fundamentales cuya adquisición consideramos nuclear, incluimos en la narrativa a personajes reales que por una razón u otra sufrieron especialmente en sus vidas como consecuencia de la intransigencia de la sociedad de mediados del siglo XX, como fueron entre otros:

- Alan Turing, héroe de guerra inglés que consiguió descifrar las comunicaciones de los nazis a través de la máquina Enigma, y que posteriormente se suicidó ya que las autoridades inglesas lo sometieron a una castración química debido a su condición de homosexual.
- Hedy Lamarr, investigadora judía responsable de los estudios sobre el espectro ensanchado que han sido fundamentales para el posterior desarrollo de las comunicaciones inalámbricas, y que trabajó con la inteligencia británica para “desorientar” a los torpedos alemanes. Curiosamente es más conocida por su faceta como actriz que por su labor investigadora y su participación en la Segunda Guerra Mundial, y un caso más de la invisibilización del papel de la mujer en el ámbito científico y que felizmente se está consiguiendo revertir en los últimos años.
- Marie Curie y Lise Meitner, investigadoras que sufrieron en su tiempo las consecuencias de ser mujeres en el ámbito académico, y cuyas investigaciones fueron fundamentales en el campo de la radioactividad y la fisión nuclear.
- Antonio Camazón, criptógrafo español republicano que huyó tras la Guerra Civil Española y colaboró con la resistencia francesa en la desciframiento de comunicaciones nazis colaborando con el equipo de Alan Turing.
- Joan Pujol, alias “Garbo”, espía republicano español cuya labor fue fundamental para el éxito del Desembarco de Normandía, ya que gracias a su condición de agente doble consiguió que los nazis creyeran que el desembarco se realizaría en otro lugar hasta el mismo momento de el mismo.
- Ana Frank, adolescente famosa por escribir su diario durante los dos años y medio que estuvo oculta junto a su familia y otra más en la “casa de atrás” de Ámsterdam para no ser deportados a los campos de concentración por su condición de judíos, y que finalmente tras ser delatados y deportados, falleció en uno de ellos a pocos días de ser liberado. El alumnado conectó especialmente con su historia, ya que tras leer su diario y constatar que por razón de edad tenía intereses similares a los de cualquier adolescente, se produjo un confinamiento que fue muy duro para el alumnado a pesar de disponer de todo tipo de comodidades de las que carecían en Ana y su familia.

Además de estos personajes, incluimos a otros como Joseph Goebbels, responsable de propaganda nazi, Klaus Barbie, conocido como “el carnicero de Lyon” por su forma despiadada de acabar con los judíos y los integrantes de la resistencia francesa, o el Dr. Menguele, que llevó a cabo crueles experimentos médicos con los prisioneros de los campos de concentración. Estos personajes entre otros citados en la narrativa representan mejor que nadie los contravalores que pretendíamos combatir, y son algunos de los enemigos de las Rosas en su periplo por Europa para recuperar el cuadro.

Podemos concluir gracias a la evaluación final del proyecto, que conseguimos todos los contenidos transversales relacionados con los valores que queríamos transmitir, además de los contenidos curriculares seleccionados para su inclusión en el proyecto desde las distintas materias.

Además, “Las Ocho Rosas de Sophie” fue galardonado por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura con el “Primer Premio Joaquín Sama a la Innovación Educativa” en

la modalidad “una escuela más cívica y solidaria”, lo que constituye un impulso más para que el profesorado persevere trabajando de forma innovadora en pro de una Educación integral del alumnado que incluya además de los contenidos académicos curriculares, unos valores ciudadanos fundamentales para construir entre todos una sociedad mejor.

Deportación, memoria y educación. Españoles en los campos de concentración nazis

Alfonso Cerón Aledo

Resumen

Los deportados españoles en los campos de concentración nazis es un tema desconocido por los jóvenes españoles.

El proyecto “Deportación, memoria y educación” consta de una exposición de 12 paneles, un cuaderno de actividades y una charla. Está dirigido a alumnos de cuarto de ESO y bachillerato.

Sus objetivos son que los jóvenes conozcan las causas de la deportación de los españoles, las condiciones infrahumanas en Mauthausen, las mujeres deportadas y las responsabilidades de los campos de concentración. También pretendemos que sean conscientes que el fascismo sigue presente en nuestra sociedad y muchos ciudadanos lo consideran una opción aceptable, que sean capaces de reconocer el fascismo y dar algunas recomendaciones de actuaciones individuales para su prevención.

Abstract

The Spanish deportees in the Nazi concentration camps is a unknown topic by young Spaniards.

The project “Deportation, memory and education” consists of an exhibition of 12 panels, a workbook and a conference. It is addressed to students in the fourth year of the ESO and those in high school.

The main goal of the Project is that young people get to know the causes of the deportation of Spaniards, the inhuman living conditions in Mauthausen, the deported women and the responsibilities of the concentration camps. We also want them to become aware that fascism is still present in our society and that many citizens consider it an acceptable choice. In addition, we would like them to be able to recognize fascism, by giving them some recommendations regarding individual actions that can lead to its prevention.

Palabras clave: Exilio, campos de concentración nazis, españoles deportados, Mauthausen, fascismo.

Key words: Exile, concentration camps, spanish deportees, Mauthausen, fascism.

1. Justificación

La historia de España del siglo XX forma parte del currículo de cuarto de ESO y bachillerato. En cuarto de ESO y primero de bachillerato está incluida en la historia universal, por lo tanto, el espacio en los libros de texto y el tiempo que se le dedica en clase es escaso. En segundo de bachillerato se estudia Historia de España y la parte del siglo XX se debería tratar con profundidad, pero, apremiados por la falta de tiempo, la presión de la EBAU, la preocupación de algunos profesores por posibles ofensas al alumnado o padres en temas sensibles hoy en día, etc., provocan que, en muchos centros, estos contenidos se estudien de forma muy generalizada.

El estudio de la historia de España del siglo XX, en general, se realiza de forma muy básica. Siguen existiendo temas tabúes que ni se mencionan en los libros de texto: represión franquista terminada la guerra, incautaciones de bienes, españoles deportados, situación y represión de la mujer, el papel legitimador de la iglesia, etc. Miles de jóvenes terminan cada año el sistema educativo obligatorio sin conocer los acontecimientos de nuestra historia reciente, con un conocimiento limitado y, en ocasiones, tergiversado.

Los deportados españoles en los campos de concentración nazis es uno de los apartados de la historia que no se estudia y es desconocido por los jóvenes, y por la población en general, porque ha sido borrado de la historia durante la dictadura.

Los jóvenes deben conocer que miles de españoles lucharon para defender el sistema legítimo de la II República y terminaron deportados y asesinados en campos de concentración nazis. Es imprescindible sacar del olvido a los españoles deportados para dignificar su memoria.

El fascismo está cada vez más presente en nuestra sociedad y atrae a muchos jóvenes que no conocen la historia y las consecuencias de esta ideología. Realizamos este proyecto porque, aunque jubilados, después de una vida dedicados a la educación y enseñanza, estamos absolutamente convencidos de que en estos tiempos convulsos de avance del fascismo la mejor vacuna es la educación y la cultura.

La memoria histórica es fundamental en una sociedad democrática. Los jóvenes deben conocer nuestro pasado del siglo XX para comprender el presente en el que viven.

2. Descripción

El proyecto “Deportación, memoria y educación. Españoles en los campos de concentración nazis” ha estado incluido en las VIII Jornadas “Educación para el siglo XXI 2022”, organizadas por AFEReM (Asociación por el Futuro de la Educación en la Región de Murcia), formada por docentes jubilados, con la colaboración de la Universidad de Murcia, la Universidad Politécnica de Cartagena y la Asociación de Memoria Histórica de Cartagena.

La actividad consta de una exposición, un cuaderno de actividades y una charla.

La exposición está formada por doce paneles de 0,75 x 1,25 m. más uno de presentación. Los paneles, en material rígido, están diseñados de forma didáctica, con textos cortos, que recogen la información esencial de cada tema y abundantes fotografías para captar la atención y hacerlos atractivos para los alumnos.

El tema del panel 1 es el exilio republicano en febrero de 1939. Las causas y condiciones de unos 500.000 españoles, de todas las edades, que cruzaron la frontera francesa con destino al país vecino, huyendo de la guerra y la represión franquista. Se describe la historia de Domingo Bamala, la fotografía del “niño cojo”, para recordar que, en las grandes cifras, se esconden tragedias personales.

Las mujeres fueron detenidas por la policía francesa colaboracionista o por la Gestapo, por participar en la resistencia contra los nazis. Fueron encarceladas, interrogadas, torturadas y acabaron en los campos de concentración. Sufrieron las mismas vejaciones y malos tratos que los hombres, además de otros sufrimientos adicionales por su condición de mujeres. Entre 400 y 500 españolas fueron deportadas a Ravensbrück.

Campo de Ravensbrück.



Visión aérea del campo de Ravensbrück.



Campo de Amersfoort.

Al llegar al campo las deportadas fueron sometidas a una selección. Las que no estaban en condiciones de trabajar eran eliminadas en los cuartos de gas. El resto eran despojadas de sus pertenencias, ropas, desinfectadas, en un examen médico, entrega del uniforme y destinadas a los cuarteles de trabajo. Podían ser destinadas a desear un lago para convertirse en tierra de cultivo, el más duro, o a los talleres de sastrería de la empresa Tesled.

Ravensbrück tuvo más de 40 subcampos donde trabajaron más de 70.000 prisioneras en sus cuarteles de una modo así. Fabricaban piezas de automóviles para BMW, carromatos para Skoda, piezas de coches para Skoda, etc.



Mujeres en un taller de Ravensbrück.

En Ravensbrück se realizaron en diversos experimentos con las mujeres para probar heridas e infectarlas para tratarlas con sulfonamidas, heridas en músculos, huesos y nervios para estudiar los procesos de regeneración; trasplantes de tejido óseo de un cuerpo a otro, etc.



Mujeres de Ravensbrück trabajando en la plantación de árboles pinos en el bosque.



Campo de Ravensbrück visto desde el lago de Ravensbrück.

A partir de 1942 comenzaron a llegar miles de prisioneros por la evacuación de otros campos y las deportaciones de judíos húngaros. Las consecuencias fueron mayor hacinamiento, peor alimentación, deplorables condiciones higiénicas y aumento de enfermedades. En 1943 el promedio de muertes era de 10.000 al mes.



Señal de los experimentos médicos en Ravensbrück.

A las mujeres que llegaban embarazadas les hacían abortos. Si el embarazo era de 6 meses dejaban nacer al bebé y lo mataban en presencia de la madre para estudiar sus reacciones psicológicas.

A finales de marzo de 1945 las prisioneras fueron evacuadas en "las marchas de la muerte" a Bergen Belsen y Mauthausen. El 15 de abril de 1945 el ejército británico liberó el campo de Ravensbrück.



Hans Gebhardt, jefe de la SS y responsable de los experimentos médicos.



Carl Clauberg, jefe de la SS y responsable de los experimentos médicos.



Una de las paredes de Ravensbrück.



Trabajando en el campo de Ravensbrück.



Prisioneras de Ravensbrück en el campo de concentración.

El panel 2 narra cómo recibieron los franceses a los españoles exiliados y las condiciones inhumanas en los campos de internamiento franceses.

El panel 3 describe como, tras la derrota de los franceses en la II Guerra Mundial, miles de españoles cayeron prisioneros de los alemanes y fueron trasladados a stalag, campos de prisioneros, junto a los soldados franceses. Tras la rendición de Francia, el mariscal Pétain no reconoció a los españoles su condición de militares. Franco les negó su nacionalidad española por ser republicanos. Los alemanes identificaron a los españoles en los stalag, los metieron en vagones de ganado y los transportaron, en su mayoría, a Mauthausen, un campo de concentración en Austria. También se describe el protocolo de llegada al campo de todos los deportados.

Los paneles 4, 5, 6 y 7 recogen las condiciones de vida en Mauthausen, un campo de categoría III, es decir, de exterminio mediante el trabajo. Se describe el campo, los barracones, los comandos de trabajo, la “escalera de la muerte” en la cantera, los horarios, la comida y el hambre, la enfermería, las numerosas formas de morir, etc. También hay información sobre el subcampo de Gusen, conocido como el “cementerio de los españoles”.

El panel 8 describe las “marchas de la muerte” y la liberación del campo de Mauthausen el 5 de mayo de 1945.

El panel 9 informa que también hubo españoles deportados en otros campos de concentración nazis, sobre todo en Dachau y Buchenwald.

El panel 10 está dedicado a las mujeres deportadas. Mujeres que colaboraron con la resistencia francesa, fueron apresadas, encarceladas, torturadas y deportadas. Se describe el campo de concentración de Ravensbrück, donde las mujeres sufrieron los mismos horrores que los hombres, más otros por su condición de mujeres.

El panel 11 intenta responder a las preguntas: ¿Por qué conocemos los datos de los españoles deportados en el campo de Mauthausen? ¿Cuántos españoles fueron deportados a los campos de concentración nazis? ¿Qué sucedió a los españoles liberados el 5 de mayo de 1945? ¿Quiénes fueron los responsables de la deportación? ¿Se castigó a los culpables de los campos de concentración nazis?

El panel 12 advierte que Hitler fue derrotado pero el fascismo no desapareció y sigue presente en nuestra sociedad. Incluye fotografías de monumentos a deportados de varios municipios de la Región de Murcia que han sido vandalizados. Se dan algunas pistas para identificar el fascismo en nuestra sociedad y consejos sobre acciones individuales para prevenirlo.

La exposición se acompaña con un Cuaderno de actividades, de 16 páginas, que los alumnos pueden realizar de forma autónoma consultando los paneles de la exposición. Los profesores pueden elegir entre, realizar todas las actividades, seleccionar las que consideren oportunas o no realizarlo.

Las actividades hemos procurado que sean atractivas. Además de preguntas hay comentarios de fotografías, completar textos, descubrir errores, sopa de letras, verdadero o falso, unir con flechas, crucigrama, rosco de pasapalabra, texto para completar, etc.

La actividad se completa con una charla de 55 – 60 minutos con abundantes imágenes.

Los alumnos tienen algunos conocimientos sobre los campos de concentración nazis porque han visto películas, pero siempre asociados a los judíos. Se explica que los campos de concentración nazis no se crearon para los judíos, sino para los propios alemanes, aquellos que eran considerados “enemigos del pueblo” porque no pensaban como los nazis.

La persecución a los judíos fue un proceso largo, con leyes que los fueron privando de sus derechos, hasta culminar con la “Solución final” en enero de 1942. Se explica también la actitud generalizada de indiferencia de la mayoría de la sociedad alemana ante la persecución de los judíos y se les plantea un elemento de debate, ¿qué haríamos, cada uno de nosotros, ante la privación de derechos y persecución de ciudadanos, conocidos o vecinos nuestros, por motivos de religión, raza, etc.?

A continuación, se explica cómo funcionaba el exterminio siguiendo el modelo de Auschwitz, el campo que se ha convertido en símbolo del Holocausto. Se diferencia el funcionamiento de Auschwitz I, un campo de exterminio mediante el trabajo, y Auschwitz – Birkenau, un campo de exterminio.

Tras la explicación de los horrores de Auschwitz se les hace una pregunta importante: ¿Quiénes saben que hubo españoles en los campos de concentración nazis? La inmensa mayoría de alumnos no lo sabe. Cuando se les informa que unos 10.000 españoles estuvieron en los campos nazis y unos 6.000 fueron asesinados, hay otra pregunta: ¿Cómo fue posible si Franco y Hitler eran aliados y España y Alemania mantenían excelentes relaciones?

Explicamos cómo en febrero de 1939 medio millón de españoles republicanos marcharon al exilio a Francia, huyendo de la guerra y la represión franquista. Fueron recibidos no como refugiados, sino como delincuentes, y encerrados en campos de internamiento en unas condiciones muy duras.

Al comenzar la II Guerra Mundial miles de españoles de estos campos se unieron al ejército francés y otros a las Compañías de Trabajadores Extranjeros. La derrota de Francia provocó que miles de españoles, prisioneros de los alemanes, fueran conducidos a stalag, mezclados con los prisioneros franceses. La capitulación de Francia provocó que los soldados franceses fuesen puestos en libertad, pero Pétain no reconoció a los españoles su condición de militares y continuaron prisioneros.

Franco se negó a hacerse cargo de ellos y les privó de su nacionalidad española por ser republicanos, abandonándolos a su suerte en manos de los alemanes.

Los españoles fueron identificados e interrogados en los stalag y trasladados en vagones de ganado a Mauthausen, en Austria, un campo de concentración de categoría III, es decir, de exterminio mediante el trabajo.

Se describen las condiciones del viaje, el protocolo de llegada al campo, las condiciones de los barracones, los comandos de trabajo, la cantera y la “escalera de la muerte”, el horario, las comidas, el hambre perpetua, la enfermería, etc. También se hace referencia a Gusen, subcampo conocido como “cementerio de los españoles”.

Además de Mauthausen se recuerda que también hubo españoles en otros campos, sobre todo en Dachau y Buchenwald.

A continuación, nos ocupamos de las mujeres, las olvidadas de la historia en demasiadas ocasiones. Explicamos su colaboración con la resistencia francesa, cómo muchas fueron apresadas, encarceladas y torturadas. Después fueron deportadas, sobre todo a Ravensbrück, donde sufrieron los mismos horrores que los hombres, más otros añadidos por su condición de mujeres.

Llegados a este momento de la charla le recordamos que unos 10.000 españoles vivieron el horror que le hemos descrito y unos 6.000 fueron asesinados. De esos españoles unos 420 eran murcianos, de los que 274 fueron asesinados. A continuación, les ponemos los nombres y

apellidos de los deportados de su localidad: los supervivientes, los asesinados y el campo dónde estuvieron. Los alumnos quedan muy sorprendidos cuando descubren que personas de su localidad, con apellidos similares a los suyos, sufrieron el horror que han visto y descubren que, en ocasiones, la historia no es algo ajeno a nosotros, ni sucesos de tiempos remotos.

Y después del mayor horror de la historia tenemos que preguntarnos por las responsabilidades.

En primer lugar, Hitler y todos los que colaboraron y apoyaron, sin olvidar la mayor parte de la sociedad alemana que mostró indiferencia. También las empresas que financiaron al partido nazi y después se aprovecharon del trabajo esclavo de miles de prisioneros.

En cuanto a los españoles, Franco pudo haber salvado a todos los deportados, pero les privó de su nacionalidad española y los abandonó en manos de los alemanes para que fuesen asesinados porque eran republicanos.

Actualmente defensores y simpatizantes de la dictadura franquista defiende que Franco no sabía nada. Se explica a los alumnos el largo viaje de Serrano Suñer a Berlín, en septiembre de 1940, y la existencia de cientos de documentos de correspondencia entre los nazis, la embajada española en Berlín y el gobierno franquista, que demuestran, sin ninguna duda, que Franco conocía en todo momento y con detalle la situación de los españoles en los campos de concentración nazis, pero prefirió no hacer nada para salvarlos por ser “rojos”, ni siquiera a menores de edad.

Cuando los alemanes fueron derrotados los supervivientes volvieron a sus países, pero los españoles no pudieron regresar a España y fueron acogidos por Francia. Quienes si tuvieron las fronteras de España abiertas fueron los verdugos nazis.

El holocausto es el mayor horror de la historia y la humanidad ha aprendido muy poco. En numerosos lugares del mundo han seguido produciéndose masacres y genocidios. Nos horrorizamos de los campos de internamiento franceses de 1939, pero actualmente los campos de refugiados son similares.

Elie Wiesel, deportado en Auschwitz y Buchenwald, Premio Nobel de la Paz en 1986, escribió: “Otra forma de colaboracionismo es la indiferencia ante el mal”. Hacemos a los alumnos una pregunta que puede servir para debate posterior: ¿Debemos permanecer indiferentes y mirar para otro lado ante la discriminación y la persecución, como hizo, en general, la sociedad alemana en los años 30?

Hitler y el nazismo fueron derrotados, pero el fascismo sobrevivió. Un informe del Comité Económico y Social Europeo (Unión Europea), de finales de 2018, señalaba: “El fascismo está en auge otra vez, en Europa y en todo el mundo”. El fascismo ha ido mutando en un neofascismo o extrema derecha 2.0 (Steven Forti) y es preocupante que actualmente muchos ciudadanos lo consideran una opción política aceptable.

¿Cómo podemos reconocer el fascismo en nuestra sociedad? Conociendo algunas de sus características: no consideran ciudadanos con derechos a los que no piensan como ellos; no les importa mentir y repiten sus mentiras continuamente; utilizan las redes sociales para manipular y confundir; antifeministas; contra la inmigración, consideran a los inmigrantes culpables de todos los problemas; lanzan odio continuamente; nacionalismo a ultranza; etc. Sus mensajes tienen una apariencia nueva, rebelde, transgresora, incluso antisistema, que atrae a muchos jóvenes insatisfechos con la democracia.

La situación es compleja, pero los alumnos a título individual pueden hacer pequeñas acciones para prevenir y combatir el fascismo: Reivindicar la educación y las humanidades que nos permiten conocer el pasado para comprender el presente; leer, informarnos, reflexionar y formar



Charla en el IES Los Albares de Cieza (Murcia).

nuestra propia opinión para no dejarnos llevar por publicidad y mentiras; ser responsables en las redes sociales y tener presente que en muchas ocasiones lo que nos llega no es información, es manipulación; oponernos a todo lo que implique odio, discursos, acciones, símbolos; no mirar para otro lado ni permitir en nuestro entorno cotidiano comentarios o actos de discriminación, racismo o xenofobia y defender siempre el respeto que merecen todas las personas; convertirnos en pequeños altavoces en defensa de los derechos humanos en nuestro entorno cotidiano; etc. Son ejemplos de pequeñas acciones individuales que podemos hacer para que nuestra sociedad sea un poco mejor y prevenir el fascismo.

No olvidar nunca que la mejor prevención del fascismo es la educación y la cultura.

La charla está acompañada por numerosas imágenes que ilustran los contenidos.

3. Desarrollo de la actividad

La actividad “Deportación, memoria y educación” se ha desarrollado en 25 institutos de Educación Secundaria de 17 localidades de la Región de Murcia durante el curso 2021-2022.

La exposición de los paneles se ha colocado en cada centro según las posibilidades disponibles: espacios de entrada al centro, pasillos, salones de actos, aulas, etc. Unas veces colgados y otras sobre caballetes, bancos, sillas, etc.

En cada centro la exposición ha estado durante una semana y ha sido visitada por los alumnos de cuarto de ESO y bachillerato.

El cuaderno de actividades facilitado a los profesores, en algunos centros los alumnos lo han realizado completo y ha sido utilizado como un elemento de calificación, la mayoría de centros han realizado algunas actividades seleccionadas por los profesores y en otros no lo han utilizado, solamente las explicaciones del profesor durante la visita a los paneles.

La charla se ha impartido, generalmente, en salones de actos reuniendo varios grupos. En algunos centros que no disponen de salón de actos se ha impartido en la biblioteca, gimnasio o

aulas. En otros centros se ha impartido al grupo en su aula y otros grupos se han conectado en directo a través de internet. Donde no había posibilidad de reunir varios grupos en un espacio la charla se ha repetido en la aulas, en varias ocasiones en la misma mañana.

Los alumnos que han visitado la exposición y han realizado el cuaderno de actividades no los hemos controlado, pero si hemos llevado un control de las charlas y alumnos asistentes.

En los 25 institutos que se ha desarrollado la actividad se ha impartido la charla en 48 ocasiones. Han asistido 68 grupos de cuarto de ESO, con un total de 1.639 alumnos, y 31 grupos de bachillerato, generalmente de primer curso, con 698 alumnos.

En total han escuchado la charla 99 grupos con 2.337 alumnos.

4. Valoración

Los profesores de los institutos donde se ha desarrollado la actividad la han valorado de forma muy positiva. Comentarios y mensajes posteriores han sido: “Actividad imprescindible en estos tiempos que estamos”, “charla que cala en los alumnos”, “profesores y chavales han quedado encantados”, “éxito total”, “enhorabuena por la labor divulgativa de estos temas”, etc. Los profesores nos han trasladado la enhorabuena por la actividad y en todos los centros la solicitud de que se repita el próximo curso.

En cuanto a los alumnos, tenemos que destacar el enorme interés y máxima atención. Incluso grupos que los profesores nos advertían, antes de la actividad, que eran “difíciles” mostraron un gran interés durante la charla.

Hemos podido constatar que los alumnos tienen algunos conocimientos generales sobre los campos de concentración nazis, pero no responden a hechos históricos. También hemos podido comprobar que la inmensa mayoría de los alumnos no sabían que españoles habían sido deportados a los campos de concentración nazis. La gran sorpresa era cuando veían los nombres y apellidos de deportados de su localidad, un hecho que ni siquiera imaginaban. Incluso en un centro una alumna tenía un familiar que había sido deportado, según le había contado su abuelo, y su nombre aparecía en la lista de asesinados en Gusen. La sorpresa e interés de los compañeros fue enorme, quedando emplazados para que les contase todo en próximas clases.

En varios centros, grupos de alumnos han mostrado gran interés en realizar trabajos de investigación sobre los deportados de su localidad y hemos intercambiado las direcciones de correo para guiarles, en lo posible, en su investigación. Incluso en un instituto los alumnos han realizado un podcast sobre los deportados para un concurso, obteniendo el primer premio a nivel local. En otro centro donde tienen una emisora de radio, han tratado el tema en varios programas con entrevistas y trabajos sobre los deportados locales.

El interés de los alumnos no se ha limitado al desarrollo de la actividad, sino que en muchos casos les ha motivado para seguir ampliando e investigando sobre los deportados de su localidad.

En resumen, los profesores han valorado la actividad como imprescindible, sobre todo en estos tiempos de avance del fascismo entre los jóvenes y los alumnos han descubierto un tema del que no conocían prácticamente nada y ha despertado un gran interés.

Desde la entidad organizadora, AFEReM, estamos muy satisfechos pues es la mayor actividad sobre memoria democrática que hemos realizado en la Región.

Por lo tanto, la actividad merece una valoración muy positiva por el contenido, número de alumnos participantes y el interés despertado en profesores y alumnos.

No hay educación sin verdad: la historia de la deportación en las aulas cordobesas

Cristina García Sarasa, Manuel Sánchez Jurado
Asociación Triángulo Azul Stolpersteine de Córdoba

Resumen

En 2022, nuestra Asociación, Triángulo Azul Stolpersteine de Córdoba, ha llevado la historia de la deportación cordobesa a los institutos públicos de la Comarca de Los Pedroches, contribuyendo a la formación de una ciudadanía en valores de libertad, democracia e igualdad.

Para ello, elaboramos la exposición «*Volver del olvido*», en colaboración con la Amical de Mauthausen y la Fundación Günter Demnig; realizamos el audiovisual, «*El deportado Noche y Niebla de Torrecampo*»; montamos dos presentaciones sobre deportados de la Comarca; y editamos la biografía del deportado torrecampeño, Eusebio Crespo Díaz, escrita por su nieto.

Con todo este material, se realizaron actividades de formación y divulgación en siete institutos de la Comarca y en otras cinco localidades de la provincia de Córdoba.

A este proyecto, con subvención de la Diputación de Córdoba, se han sumado otras actuaciones con institutos públicos cordobeses, como el de Fuente Obejuna (homenaje y documental de los deportados de la localidad) y Peñarroya-Pueblonuevo (elaboración de la app

«Stolpersteine Córdoba»). Además, actualmente, se está trabajando en un cómic sobre cuatro jóvenes cordobeses deportados a Mauthausen y en la edición de un libro sobre uno de los supervivientes del campo de concentración de Djelfa (norte de África), originario de Belalcázar.

Palabras clave: Córdoba con Memoria, Deportados Cordobeses, Memoria Democrática, Memoria y Futuro, Campos de Concentración Nazis.

Introducción

La Asociación Triángulo Azul Stolpersteine de Córdoba es una organización sin ánimo de lucro que tiene como fin prioritario y central la recuperación, divulgación, homenaje y todo lo relacionado con la memoria histórica del exilio y deportación de cordobeses y cordobesas a campos de concentración nazis, siendo uno de nuestros objetivos fundamentales la elaboración y difusión de proyectos pedagógicos que tengan por objetivo la educación y difusión de contenidos didácticos orientados al alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En 2005, la Asamblea General de la ONU dictó una resolución, a la que se sumó España, en la que instaba a los Estados miembros a elaborar programas educativos y homenajes que inculcaran a las generaciones futuras las enseñanzas del Holocausto para prevenir actos de genocidio, la negación de ese hecho histórico y las manifestaciones de intolerancia religiosa, incitación, acoso o violencia contra personas o comunidades sobre la base de su origen étnico o sus creencias; y a luchar por los Derechos Humanos en la construcción de un mundo basado en la igualdad.

Por eso, desde nuestra Asociación, Triángulo Azul Stolpersteine de Córdoba, promovemos el conocimiento de estos hombres y sus familias a través de diversas actuaciones como préstamo de exposiciones, cesión de audiovisuales y presentaciones, realización de charlas y conferencias, organización de Jornadas de Memoria Histórica, entrega de libros y cómics y elaboración de contenidos multimedia, entre otras actuaciones, que llevamos a institutos y colegios, con objeto de que se conozca los hechos acontecidos en el exilio y deportación de estos cordobeses y cordobesas que sufrieron el horror nazi.

Justificación

Hoy, segundas y terceras generaciones tienen la oportunidad de redactar un nuevo discurso sobre el pasado con la distancia emocional y las herramientas democráticas de las que disponemos, una narración en la que confluyen juventud y tragedia, entre vidas que comienzan y vidas terminadas que puede dar paso a un mensaje esperanzador de resituar la Historia e incluirla en nuestro foco vital.

Los jóvenes no recuerdan, no pueden recordar, lo que no han vivido. Pero pueden ayudar a reconstruir historias a través de los recuerdos de sus familiares, pueden construir una memoria social esclareciendo lo que se ha conocido siempre como memoria histórica y con un objetivo de construcción de la ciudadanía.

En nuestro país, unos 10.000 españoles fueron deportados a los campos de concentración nazis. De ellos, murieron 5.260. Perdieron la vida de todas las formas imaginables: fusilados, apaleados, gaseados, ahorcados..., aunque la mayoría perecieron por un triángulo de amenazas: hambre, trabajo esclavo y unas condiciones sanitarias deplorables que les provocaban todo tipo de enfermedades.

De esos miles de personas, al menos, 373 habían nacido en Córdoba. La mayoría fueron trasladadas a Mauthausen, pero también hay registros en Dachau, Buchenwald, Ravensbrück, Gross-Rosen o Mittelbau-Dora, entre otros campos de concentración. De ellos, 75 hombres eran oriundos de la Comarca de Los Pedroches.

Con el objetivo de que esa parte de la Historia sea conocida por la ciudadanía cordobesa, en especial por los jóvenes, nuestra Asociación ha elaborado una exposición de 30 carteles en colaboración con la Amical de Mauthausen y otros campos, la Fundación Günter Demnig y la Diputación de Córdoba, que recorre la historia de 75 hombres de Los Pedroches deportados a campos nazis y que ha visitado diversos institutos públicos de la Comarca y diferentes localidades de la provincia de Córdoba; se ha recogido el testimonio de las hijas del deportado torrecampeño Rufo López Romero a través del audiovisual «*El deportado Noche y Niebla de Torrecampo*», que ha complementado la exposición en los sitios en los que se ha exhibido; se han elaborado 2 presentaciones, «*Alcaracejos y Villanueva del Duque: dos pueblos unidos por la tragedia*» y «*De Dos Torres a Mauthausen*», que se han cedido a diversos institutos de la provincia; se ha co-tutorizado el trabajo de fin de curso de un alumno del ciclo formativo superior «*Desarrollo de aplicaciones multiplataforma*» del IES Florencio Pintado de Peñarroya- Pueblonuevo, que ha realizado un app llamada «*Stolpersteine Córdoba*», que dos de nuestros asociados, ingenieros informáticos, están llenando de contenido; se está elaborando el cómic «*4 cordobeses en el infierno*» con el dibujante y la colorista del cómic «*El fotógrafo de Mauthausen*», dirigido al alumnado de ESO y tercer ciclo de Primaria, que se divulgará y repartirá por los colegios e institutos públicos de la provincia de Córdoba; se ha editado un libro sobre un deportado de Torrecampo, cuya biografía ha sido investigada y escrita por su nieto (Tomás ROMERO CRESPO: *Volvió del Olvido. Memoria recuperada de mi abuelo Eusebio Crespo Díaz, deportado 3312 del campo de concentración de Mauthausen*. Editorial Círculo Rojo, diciembre 2021) y está en fase de edición otro libro sobre uno de los supervivientes del campo de concentración de Djelfa, en el norte de África, que son las memorias del deportado Fernando Serena de Medina, nacido en Belalcázar, que han sido escritas por su sobrino, Joaquín Chamero Serena.

Y seguimos con más proyectos, con futuros proyectos en el que las mujeres del entorno de los deportados cordobeses van a ser el eje principal de nuestro trabajo y en el que colectivos como los ciegos y sordomudos se incluirán, además de los jóvenes, en nuestra población objetivo a la que irán dirigidos nuestros trabajos.

Objetivos

Con estas actuaciones se han conseguido los siguientes OBJETIVOS GENERALES (OG) Y ESPECÍFICOS (OE) que nos proponíamos en un inicio en el proyecto dirigido a los jóvenes de los 17 pueblos que conforman la Comarca de Los Pedroches, pero que también ha tenido repercusión fuera de la Comarca:

OG 1- Desarrollar la concienciación de la memoria histórica de la deportación republicana cordobesa a campos de concentración nazi.

OE1- Realizar presentaciones, exposiciones, exhibiciones y otros actos públicos que sirvan para recuperar la memoria del Exilio y la Deportación.

OE2 - Contribuir al conocimiento y difusión del exilio y la deportación de los cordobeses y cordobesas de Los Pedroches.

OE3 - Promover en los jóvenes de Los Pedroches, como parte fundamental de la ciudadanía, la concienciación en el desarrollo de la memoria democrática, restando espacio al olvido, la impunidad y el silencio.

OG 2- Facilitar el conocimiento de los hechos y circunstancias acaecidas durante el exilio y la deportación, favoreciendo la investigación y divulgación de los hechos acontecidos.

OE1 - Recopilar testimonios de deportados de Los Pedroches a través de familiares.

OG 3- Formar a la ciudadanía en valores de la libertad, democracia e igualdad.

OE1 - Sensibilizar de manera preventiva frente a la tolerancia, el odio y la violencia, favoreciendo la toma de conciencia y el pensamiento crítico, así como el compromiso en la asunción de valores democráticos y universales de los derechos humanos.

Acción 1. Exposición, audiovisual, presentaciones y libros

La exposición «Volver del olvido. memoria robada: deportados de la provincia de Córdoba a campos de concentración nazis» recorre, a través de 30 carteles de 59,4 x 84,1 cm, la historia de 75 hombres del norte de Córdoba deportados a campos nazis, en los siguientes bloques:

- La Comarca de Los Pedroches a principios del SXX.
- Exilio en Francia tras la guerra de España.
- Deportación desde los campos de prisioneros de guerra (Stalags).
- Campos de concentración y exterminio: Mauthausen y otros campos.
- Proyecto Stolpersteine. Único archivo en el mundo situado en un espacio público que documenta los crímenes contra la humanidad del nazismo.
- Deportados de la Comarca de Los Pedroches: biografía de 75 hombres que pasaron por Mauthausen, Dachau, Buchenwald, Gross-Rosen y Mittelbau-Dora. También se incluye la biografía de uno de los supervivientes del campo de concentración del norte de África, Djelfa, el belalcazareño Fernando Serena de Medina.

La exposición se inauguró el 28 de enero de 2022, en el marco del Día Internacional de Conmemoración en memoria de las víctimas del Holocausto, en la Diputación de Córdoba, asistiendo a la inauguración la subdelegada del Gobierno en Córdoba, D^a Rafaela Valenzuela; el presidente de la Diputación de Córdoba, D. Antonio Ruiz; y el diputado de Memoria Democrática, D. Ramón Hernández. Estuvo expuesta hasta el 12 de febrero, incluido, con objeto de que pudiera ser visitada por la ciudadanía.

Tras su exhibición en la Diputación de Córdoba, la exposición estuvo ubicada en distintas localidades e institutos públicos de ESO y Bachillerato de la Comarca de Los Pedroches, desde mediados de febrero hasta finales de mayo de 2022, desarrollándose diferentes actividades de formación y sensibilización con objeto de promover entre la juventud del norte de Córdoba la concienciación en el mantenimiento y recuperación de la Memoria Democrática, restando espacio al olvido, la impunidad de los crímenes que bajo la dictadura franquista se cometieron y el silencio que han sufrido los nombres y personas que fueron objeto de su persecución.

El alumnado objetivo han sido chicos y chicas de los dos cursos de Bachillerato y 4º de la ESO, aunque también se trabajó con 1º y 2º de ESO, de los siguientes Institutos:

- IES Juan de Soto Alvarado, Belalcázar.
- IES Jerez y Caballero, de Hinojosa del Duque.
- IES Padre Juan Ruiz, de Hinojosa del Duque.
- IES Los Pedroches, de Pozoblanco.
- IES Antonio María Calero, de Pozoblanco. Los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato de la asignatura «Taller de Historia» colocaron la exposición, trabajaron sobre los deportados de la Comarca y fueron los encargados de contar la historia de sus vecinos a sus compañeros y compañeras de curso.



Imagen 1. Cartel de la exposición «Volver del olvido» y fotos de las actuaciones realizadas en Institutos

- IES Ricardo Delgado Vizcaíno, de Pozoblanco
- IES La Jara, Villanueva de Córdoba.

En todos estos centros se mantuvo una reunión con las personas responsables de la dirección y del departamento de Historia, en el que se les informó del material que durante dos semanas trabajarían en el centro. Adicionalmente, desde la Asociación explicamos en diferentes charlas al alumnado y profesorado, el contenido de la exposición, el audiovisual y las presentaciones.

Además, durante los meses de junio y julio de 2022, la exposición y el audiovisual han estado en diferentes localidades:

- Casa Natal y Museo de Niceto Alcalá-Zamora y Torres, de Priego de Córdoba, dónde fue visitada por diferentes Institutos del sur de Córdoba.
- Museo del Pastor de Villaralto.
- Refugio antiaéreo de El Viso.
- Casa del Pueblo de Villanueva de Córdoba.
- Palacete modernista de Fuente Obejuna.

En estas localidades, la exposición y el audiovisual fueron cedidos a los ayuntamientos durante dos semanas, realizándose Jornadas de Memoria en Priego de Córdoba, Villanueva de Córdoba, Villaralto y Fuente Obejuna.

Como complemento a la exposición se elaboró un audiovisual y dos presentaciones:

- «*El deportado Noche y Niebla de Torrecampo*»
Audiovisual que trata sobre la vida de Rufo López Romero, deportado a Gross Rosen y Mittelbau-Dora, gracias a los testimonios de sus hijas, Carmen y Juana.
Con este audiovisual se pretende dignificar la memoria de Rufo, pero también de su mujer, Francisca, reconociendo las injusticias cometidas con las mujeres para darles, de esta manera, cabida en la memoria colectiva. Es un paso más para subsanar los errores del pasado y contribuir a que la violencia y ensañamiento contra las mujeres no se repita.
- «*Alcaracejos y Villanueva del Duque: dos pueblos unidos por la tragedia*»
Presentación en la que se cuenta la historia de un padre y su hijo asesinados en el campo de concentración nazi de Mauthausen, uno en el Castillo de Hartheim (gaseado) y otro en el subcampo de Gusen.
La música, "Bella Ciao", corre a cargo de Julieta Cervantes y la Orquesta Sinfónica Coyohuacan (México), que muy amablemente nos la han cedido para esta presentación.
- «*De Dos Torres a Mauthausen*»
Esta presentación nos cuenta la historia de 3 usías deportados al campo de concentración de Mauthausen.

La música «*Flamenco en libertad*», que corre a cargo del cantaor murciano Nicolás Pelegrín, el violinista David Galán y los guitarristas Pablo Barrionuevo y Joaquín López

«*Quini*», nos ha sido cedida para ser utilizada en esta presentación. Nicolás Pelegrín con esta obra ha querido dar voz a los españoles y españolas que estuvieron en los campos de concentración nazis.



Imagen 2. Fotos de las actuaciones realizadas con el IES Lope de Vega de Fuente Obejuna

Acción 2. Colaboración con el IES Lope de Vega de Fuente Obejuna en el documental «Los olvidados» y en el reconocimiento de los 15 deportados de la localidad

El Ayuntamiento de Fuente Obejuna y nuestra Asociación, junto con el IES Lope de Vega, celebramos en junio unas Jornadas de Memoria Histórica para homenajear a las 15 víctimas de los campos de concentración nazis originarios de Fuente Obejuna y sus aldeas.

La actividad fundamental del proyecto era la colocación de las Stolpersteine, piedras de la memoria o «piedras que te hacen tropezar», en recuerdo de cada uno de los quince melarienses que sufrieron aquel horror. Tras el primer acto de homenaje que tuvo lugar a principios de abril en la aldea de Piconcillo, con la presencia del artista alemán Günter Demnig, el día 5 de mayo, coincidiendo con la liberación de los campos de Mauthausen y Gusen, se colocaron otras cuatro piedras en la entrada del Palacete Modernista de Fuente Obejuna y una más en la plaza Aurora, de Cuenca, como lugares emblemáticos de las localidades de nacimiento de otros tantos deportados melarienses, dejando para mediados de mayo la colocación de las Stolpersteine de las aldeas de Porvenir de la Industria y Alcornocal.

Con el fin de que las generaciones más jóvenes conocieran bien lo que pasó y no volviera a repetirse una tragedia como la del holocausto nazi, los alumnos de 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachiller del centro melariense se encargaron de leer las biografías de sus vecinos y arrojaron en todo momento a los familiares venidos desde diferentes puntos de España.

Posteriormente, se estrenó el documental «*Los olvidados*», realizado, editado y producido por los alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, coordinados por sus profesores del departamento de Historia y en colaboración con nuestra Asociación. El corto, de 17 minutos, relata las vivencias y recuerdos de los familiares de estas víctimas: la ausencia, el silencio obligado y la falta de noticias que tuvieron durante décadas, así como su satisfacción porque ahora se haya podido recuperar y dignificar su memoria. Este documental ha sido seleccionado entre los 4 mejores documentales en la sección de «Student Short Film» del Festival Internacional de Cine de México.

Acción 3. Colaboración con el IES Florencio Pintado para la elaboración de la App «Stolpersteine Córdoba»

Se ha co-tutorizado el trabajo de fin de curso de un alumno del ciclo formativo superior «Desarrollo de aplicaciones multiplataforma» del IES Florencio Pintado de Peñarroya-Pueblonuevo, que ha realizado una app para Android llamada «Stolpersteine Córdoba», que actualmente está llenándose de contenido gracias a dos de nuestros asociados, ingenieros informáticos, y traducándose al inglés por otra de nuestras asociadas, filóloga inglesa.

La app cuenta con biografías e imágenes de cada uno de los 52 deportados que cuentan con una Stolpersteine en Córdoba: Belalcázar, Fuente Obejuna, La Granjuela, Peñarroya- Pueblonuevo, Torrecampo y Villaralto. Y cada una de estas piedras están localizadas en un mapa para que cualquiera pueda visitarlas. La app se irá actualizando con las Stolpersteine que se vayan colocando, cómo las 56 previstas para 2023.

Por otro lado, se plantearán nuevos proyectos para que puedan llevarse a cabo en colaboración con la Escuela Superior de Informática de la Universidad de Castilla-La Mancha en el próximo curso 2022-2023.

Acción 4. Elaboración del cómic «4 cordobeses en el infierno»

Actualmente, se está elaborando un cómic, de 20 páginas, que cuenta la historia de los cuatro deportados más jóvenes del norte de Córdoba: Juan Carmona Rivera, de 15 años, de Belmez; José Corrales Rivera, de 16 años, de Belmez; Rafael Fiñana Navas, de 17 años, de Alcaracejos; y Eustaquio Fernández Pedrajas, de 18 años, de Alcaracejos.

Los cuatros formaron parte del convoy de los 927 que llegó a Mauthausen el 24 de agosto de 1940. Permanecieron juntos durante 5 meses en Mauthausen.

Juan y Rafael fueron trasladados al subcampo de Gusen el 24 de enero de 1941 y el 5 de diciembre de 1941 al Castillo de Hartheim, donde fueron gaseados, uno el 18 y el otro el 19 de diciembre.

Eustaquio y José formaron parte del Kommando Poschacher, que ayudó a Francesc Boix y Antonio García a esconder unos negativos que habían ido tomando a lo largo de los años de encierro y, así, se pudo conocer el horror de Mauthausen. Estos dos deportados sobrevivieron a Mauthausen.

En el cómic se cuenta la historia novelada de los deportados españoles en Mauthausen contada a través de 4 jóvenes. La historia transcurre en diferentes escenarios: Mauthausen, Gusen, Castillo de Hartheim; y se entrelazan con las historias de otros deportados cordobeses que coincidieron, en fechas, con estos cuatro jóvenes.

La historia y el guion lo han elaborado miembros de la Asociación y las viñetas se están dibujando por Pedro J. Colombo y coloreando por Aintzane Landa. Ambos autores publicaron, con el guionista Salvador Rubio, «*Le photographe de Mauthausen*», que se ha editado en varios países, entre ellos España (por Norma Comics).

En 2023, una vez publicado, se repartirá por los colegios e institutos del norte de Córdoba y se darán varias charlas en los centros educativos públicos cordobeses.

Conclusiones

Todas las actuaciones que se han llevado a cabo en los institutos públicos de la provincia de Córdoba han tenido una alta repercusión, siendo la experiencia considerada como muy positiva por los centros, ya que se pone a su disposición un material único que complementa a la parte teórica de la asignatura de Historia, pero que tiene también repercusión en otras asignaturas como Filosofía, Ciudadanía o Valores Éticos.

La reacción de los estudiantes siempre ha sido de asombro, «¿Cómo no se han contado estas historias?», «¿Cuál es el motivo de esconderlas?», «¿Quién pretende que no sepamos nuestro pasado?», «¡Es nuestra historia, eran nuestros vecinos, familiares en muchos de los casos!» Preguntas con respuestas complejas, difíciles de entender en el siglo que vivimos y en un Estado democrático donde se deben garantizar los Derechos Humanos, pero necesarias en la formación de nuestros jóvenes.

Se ha conseguido llegar no solo a chicos y chicas entre 12 y 18 años de los institutos públicos de la Comarca de Los Pedroches (Belalcázar, Hinojosa del Duque, Pozoblanco y Villanueva de Córdoba), sino también a cordobeses y cordobesas de otras localidades (Villaralto, El Viso, Fuente Obejuna y Priego de Córdoba).

Además, todas estas actuaciones están alineadas con las Medidas de actuación del Plan de Acción de España para la implementación de la Agenda 2030, en concreto con la Meta 16.10:

«Acceso a información y libertades fundamentales de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales. Actuaciones: propiciar sociedades pacíficas, justas e inclusivas, libres de temor y violencia, y construir la paz; impulsar la cultura como elemento clave para la transformación».

Por ese motivo, en el próximo curso trabajaremos en la misma línea con otras Comarcas de Córdoba, poniendo todo nuestro empeño en los más jóvenes, para RECONSTRUIR LAS HUELLAS de aquellos hombres que defendieron la libertad y la democracia; RENDIR UN RECONOCIMIENTO muy esperado y anhelado por todos los demócratas y las familias de los deportados a los campos de concentración nazis de la provincia de Córdoba. Hombres que defendieron la legalidad republicana y el orden mundial contra el fascismo y cuyas familias han tenido que esperar décadas para ver el justo reconocimiento de aquellos que contribuyeron con sus vidas a defender las libertades y la democracia, para poder tener los derechos que actualmente disfrutamos; y RECUPERAR LA MEMORIA, porque es una forma de cerrar unas heridas que permanecen abiertas desde hace demasiado tiempo, porque poder hablar del pasado sin temor, implica que éste se puede conocer en el presente sin que ello suponga revivir antiguos traumas y disputas, porque RECORDAR ES UN DERECHO.

Memoria viva en el colegio Aljarafe

AUTORÍA COLECTIVA:

Conjunto de profesores desde Infantil hasta Bachillerato del Colegio Aljarafe S.C.A.

Resumen- Abstract

Este es un proyecto colectivo con carácter interdisciplinar y un recorrido por todas las etapas educativas desde Infantil hasta Bachillerato. Ha sido fruto de la creciente necesidad de ofrecer a nuestro alumnado la posibilidad de conocer su historia reciente con rigor y de forma significativa a través de actividades de muy distinta índole y adaptada a los diferentes niveles educativos.

Para este proyecto hemos contado con el apoyo, materiales y asesoramiento de expertos investigadores, profesores, protagonistas de estas historias, asociaciones memorialistas, y familias.

En momentos concretos hemos utilizado como hilo conductor la vida y obra de grandes poetas: Machado, M. Hernández y Federico García Lorca. Y pinturas como “El bombardeo de Gernika”, que es un símbolo en el colegio para muchas generaciones.

El profesorado ha tenido una enorme libertad para integrar en este proyecto colectivo las iniciativas, actividades o experiencias que ha elegido o se han derivado de los trabajos desarrollados y han despertado el interés y curiosidad de los alumnos.

Hemos constatado que la historia con memoria puede ser abordada desde cualquier edad, con el lógico proceso de adaptación, que despierta el interés del alumnado y que es absolutamente necesario conocer y profundizar en los Derechos Humanos.

Palabras clave – Key words: historia memoria interdisciplinar derechos humanos currículo

Proyecto: memoria viva en el colegio Aljarafe

Nuestro centro, Colegio Aljarafe, fundado en 1971, es una cooperativa de trabajadores e impartimos todas las etapas desde Infantil hasta Bachillerato. Está situado en el área metropolitana de Sevilla, concretamente en el municipio de Mairena del Aljarafe.

Este proyecto que presentamos se inició en el curso 2018-2019 con la intención, entre otros objetivos mencionados, de integrar en nuestro Proyecto de Centro tal como se contempla en la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía¹ de 2017, estos aspectos de nuestra historia reciente:

“Esta Ley se marca como objetivo velar por la salvaguarda, conocimiento y difusión de los hechos acaecidos, así como la protección, conservación y difusión de la dicha Memoria como legado cultural, en el período que abarca la Segunda República, la Guerra Civil, la Dictadura franquista y la transición a la democracia hasta la entrada en vigor del primer Estatuto de Autonomía de Andalucía”.

El objetivo era integrar el trabajo sobre Memoria Democrática en todos los niveles educativos y hacerlo de forma interdisciplinar a través de actividades que se desarrollaran en cualquier área y relacionada con la historia reciente y la memoria de este periodo de nuestra historia.

Pretendíamos realizar un mosaico de actividades que permitiera a nuestro alumnado de todos los niveles conocer distintos aspectos de nuestra historia reciente. Nuestro alumnado debe conocer este pasado y sus protagonistas para entender su presente, y poner los cimientos para educar ciudadanos comprometidos con los derechos humanos en una escuela que enseña para la Vida, que es coeducativa y que educa en la Libertad.

Mediante diversos temas, historias de vida (poetas, pintores, científicos, historias personales), lecturas, audiciones musicales, teatro, películas, adaptadas a todos los niveles de nuestro centro, hemos diseñado proyectos de investigación y conocimiento que nos permitan la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. En definitiva, construir un patrimonio cultural común que nos proporcione criterios para educar ciudadanos críticos.

1. Organización

Partimos de nuestra organización habitual: **etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato), ciclos (los tres ciclos de la etapa de Primaria y los dos de Secundaria), niveles que corresponden a cada curso y departamentos didácticos o disciplinares.** Es decir, trabajamos tanto con organizaciones verticales como horizontales.

El Departamento de Ciencias Sociales, que en nuestro centro integra a los profesores también de Música, Artes Plásticas y Teatro ha sido quien, en principio, impulsó el Proyecto y proporcionó las herramientas de inicio, recogidas en un *Site de Google*², que se ha ido convirtiendo en un repositorio de documentos diversos, recopilatorio de nuestras actividades y materiales didácticos de utilidad para el profesorado. Dicho *Site* se ha puesto a disposición de otros centros educativos así como profesorado interesado.

En un segundo momento, **hemos constituido un grupo** que coordine y siga impulsando el trabajo, compuesto por profesorado de todas las etapas, que pueden llevar propuestas a los

¹ Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía. Comunidad Autónoma de Andalucía «BOJA» núm. 63, de 3 de abril de 2017 «BOE» núm. 95, de 21 de abril de 2017 Referencia: BOE-A-2017-4348

² Site Memoria Viva del Colegio Aljarafe. Recuperado de Internet, se muestra el enlace: <https://sites.google.com/d/InxcILtlv3jAnEWUsFixtM4FAxrhkRdTF/p/18MzYr2OBOKb8YI-17Bc8Fb euTNfdkGs6/edit>



Tabla 1. En esta tabla se muestra la tipología de actividades desarrolladas.⁶

diferentes ciclos para organizar y adaptar las nuevas propuestas. Esta comisión hace sugerencias de trabajo generales que llegan a ciclos y niveles para ser adaptadas según edades del alumnado.

En este sentido, procuramos que todos los años haya al menos un tema general que pueda trabajarse en todos los niveles de Centro, desde Infantil hasta Bachillerato. Por ejemplo: Homenaje a Miguel Hernández o a Antonio Machado. Este curso, 2022-2023, haremos un homenaje a Federico García Lorca. De tal manera que se convierta en un trabajo de aula, que el profesorado de los distintos niveles adapte, y tenga una última parte expositiva en algún momento del último trimestre.

De esta manera, desde la comisión llegan propuestas a los niveles y en ellos se desarrolla el trabajo con total libertad para el profesorado. Por ejemplo, en relación al trabajo sobre Miguel Hernández, en el nivel de 4º de Primaria realizaron una adaptación a música de RAP de los poemas³, en Infantil trabajaron cuentos como “El conejito” o “Sobre el cuerpo de la luna”⁴, los alumnos de 6º de Primaria prepararon y grabaron un recital poético⁵, entre otras muchas actividades de distintos niveles.

Tras estas muestras expositivas hay un trabajo de aula relacionado con el momento histórico, la vida del poeta y las circunstancias de su muerte....

Y hemos contado con la colaboración fundamental de las **familias, padres y madres** que han aportado su ayuda para la realización de muchos de estos trabajos.

Las asociaciones memorialistas nos han proporcionado materiales y acompañamiento al profesorado. Quiero destacar especialmente “Nuestra Memoria”, “Todos los Nombres”, entre otras...

³ Recuperado del Site Memoria Viva del Colegio Aljarafe: [RAP 4ºC Miguel Hernández](#) [RAP 4ºB Miguel Hernández](#) [RAP 4ºA Miguel Hernández](#)

⁴ Recuperado del Site Memoria Viva del Colegio Aljarafe: ["Sobre el cuerpo de la luna"](#)

⁵ Recuperado del Site Memoria Viva del Colegio Aljarafe: [Recital de los alumnos de 6º](#)



Imagen 1: “Palabras del día”, esta imagen corresponde a las palabras propuestas para el segundo trimestre del curso, de igual manera se hizo en el primero y en el tercer trimestre.

Y ha sido especialmente importante la colaboración desinteresada de especialistas del ámbito universitario, investigadores...

2. El proyecto inicial

El curso 2108- 2019, en el que iniciamos el trabajo realizamos las actividades que pueden observarse en este cuadro, que son el resultado de todo un trabajo de aula y de tiempo prolongado. El cuadro nos permite exponer los distintos tipos de actividades realizadas:

- **Exposiciones:** Destacamos, entre otras, las siguientes:

“El ADN de la Memoria. Fosas del franquismo: semillas de memoria”. Con ella iniciamos el curso y fue la primera colaboración con la Asociación Nuestra Memoria, consistió en lecturas poéticas en torno a la vida y muerte de represaliados en Andalucía, especialmente Sevilla. Una exposición con paneles y vídeo sobre la represión en Andalucía.

“Mujeres para la Memoria”, realizada por alumnos de 6º de Primaria, consistió en la investigación de la vida de mujeres de la Generación del 27, las “sinsombrero”. Investigación que se concretó en trabajos dedicados a cada una de ellas, incluyendo algo de su obra. Todo ello fue expuesto en la biblioteca del centro. Además los alumnos hicieron un calendario dedicando un mes a cada una de ellas, ilustrado con fotos y textos que sirvió para venderlos y recaudar fondos para su viaje de fin de curso.

“Objetos para la Memoria”, exposición montada a partir de objetos de uso cotidiano entre los años 30 y 70 fundamentalmente, aportados por las familias del centro, de un enorme interés



Imagen 2.- Cartel del II Certamen Memoria Viva

histórico y muy didáctico para la mayoría de los alumnos que no los conocen ya en esas formas: teléfonos, cámaras de fotos, de escribir, objetos del hogar, lencería, libros.... El montaje corrió a cargo de madres del alumnado, que se encargaron también de atender la exposición.

- **Lecturas:** En las clases de Literatura se hizo una selección de libros relacionados con estos temas... narrativa, poesía de autores de aquellas generaciones (Elena Fortún) o de novelas actuales (Dulce Chacón, Almudena Grande...) y novelas gráficas. Se habilitó un rincón en la biblioteca en el que encontrar estas lecturas.
- **Las experiencias familiares** dieron la oportunidad de participar a las familias contando historias personales que dieron un valor añadido por la cercanía, despertando el interés de los alumnos. Destacó en este sentido lo siguiente:

- **La familia Durán**, cuatro generaciones de esta familia de alumnos presentaron la experiencia de haber padecido la desaparición de un miembro de su familia, hermano de la bisabuela que lo contaba personalmente.
- O la intervención de **Paco Acosta**, padre y abuelo de alumnos del colegio, sindicalista de CCOO, acusado en el Proceso 1001, que contó su experiencia de la lucha sindical, de la prisión y de la vida tras esta.
- Creemos que es destacable el trabajo que hicimos para **dar palabras a la memoria**, todos los días del curso, los profesores de Historia publicamos en un whatsapp, creado para darnos noticias sobre estos temas e intercambiar informaciones, una palabra dedicada a un concepto, una efemérides (hechos o personajes), o pequeñas biografías que eran comentadas con los alumnos a lo largo del día. El interés de esto no era solo aumentar vocabulario sino despertar interés por hecho o personajes
- En nuestro centro la asignatura de **Teatro** ha sido una seña de identidad, el teatro se ha trabajado en todos los niveles hasta Bachillerato, cuando no existían asignaturas de libre disposición, se hacía uso de horas de Lengua e incluso de religión, que no se imparte en nuestro centro. Así pues, el teatro ha sido en este proyecto una herramienta fundamental, en las clases de teatro se trabaja una obra durante todo el curso para representarla hacia el final del tercer trimestre.

Se adaptaron clásicos como “Las bicicletas son para el verano”, de Fernando Fernán Gómez, por los alumnos de 2º de bachillerato.

El profesor de filosofía M. Olivares escribió una obra para los alumnos de 4º de ESO: “Farsa Memoria.” Una tragicomedia esperpéntica sobre un diálogo entre los enterrados en la Fosa de Pico Reja.

Los alumnos de 3º de ESO escribieron su propia obra basándose en la historia de “la Nueve”, los soldados republicanos que liberaron París.

- Sin duda, la actividad de mayor impacto ha sido la **visita a la Fosa de Pico Reja**. En estos tres cursos han pasado por allí prácticamente todo el alumnado desde 4º de ESO hasta 2º de Bachillerato, con alumnos diferentes cada año. Y hay una promoción que ha tenido la oportunidad de ver la Fosa antes de ser excavada hasta las últimas exhumaciones realizadas. Ha sido fundamental para comprender las dimensiones y el carácter de la represión en Sevilla, así como las técnicas de excavación y científicas que se llevan a cabo en ellas y todo lo que nos permite averiguar.

Cabe destacar la labor didáctica de los arqueólogos y voluntarios de la Fundación Aranzadi que trabajan allí. Esto ha tenido además unas consecuencias imprevistas al apuntarse algunos alumnos y alumnas como voluntarios en la Fundación (entre los que han acabado 2º de bachillerato) y haber averiguado a raíz de la visita historias familiares de alumnos descendientes de algunos de los represaliados depositados allí. Compartir esa historia con los compañeros e interesarse por conocer más ha sido muy motivador para todos.

- Hemos instaurado el **Certamen Memoria Viva**, contamos ya con dos ediciones y con una participación de gran calidad en distintos ámbitos de la expresión artística. Es un certamen dirigido a todos los niveles, que reconocemos con el regalo de un libro y un diploma la calidad y originalidad de los trabajos presentados.

Hacemos coincidir en un acto formal la entrega de premios y reconocimientos con el día de La Memoria Histórica y Democrática en Andalucía, el 14 de junio.

En los niveles de Infantil se realizaron experiencias adaptadas a estas edades. Destacamos las siguientes:

En el tercer curso del segundo ciclo, con el alumnado de cinco años, se introdujo el concepto de sufragio universal unido a la figura de Clara Campoamor.

En el centro suelen realizarse votaciones frecuentemente para diferentes decisiones que afectan al grupo en las sesiones de tutoría; durante el proceso de elección de nombres de los diferentes equipos de trabajo se propuso realizar votaciones por sexos: primero niñas, después niños y para finalizar ambos conjuntamente.

Se analizaron en el aula los diferentes resultados, generando un debate sobre la consecución del voto femenino, sus consecuencias y el gran avance democrático que supuso y la figura de Clara Campoamor como una de las protagonistas de esto.

En definitiva, se trataba de partir de la propia experiencia de aula para llegar a la reflexión sobre los procesos históricos^{6, 7}.

Así mismo se trabajaron de manera global las figuras de poetas como Federico García Lorca y Miguel Hernández, acercándonos desde su obra a las circunstancias de su vida, la represión sufrida por su condición homosexual en el caso de Federico o ideológica en el caso de Miguel Hernández. Este acercamiento nos permite tratar la diversidad sexual, el concepto de exilio y su obra literaria.. A través del área de Plástica se realizan retratos y se aprenden poesías usando pictogramas.

Gracias al mural del Gernika que fue realizado por el alumnado de Secundaria del centro hace varios años, hacemos un trabajo de análisis del cuadro y del hecho histórico utilizando técnicas como la descomposición, collages...

El principal reto que abordamos en la etapa de Primaria fue incluir diversas actividades sobre la Memoria Democrática dentro de las diferentes áreas curriculares y a lo largo de todos los niveles. Exponemos algunos ejemplos:

En el área de Lengua y Literatura se ha creado un banco de textos que incluyen diferentes géneros adaptados a todas las edades y que permiten estudiar tanto contenidos del área (vocabulario, análisis morfológico, etc) como un acercamiento al conocimiento del periodo histórico que nos interesa (tema y contextualización del texto o biografía del autor). Dentro de este banco de textos se incluyen obras de Machado, Miguel Hernández, Federico García Lorca, Marcos Ana, Luis de Castresana, Alberto Méndez o Almudena Grandes entre otros.

Desde el área de Conocimiento del Medio también hemos podido trabajar la Memoria Democrática no sólo a través de monográficos sino a partir de salidas y excursiones. Un ejemplo de monográfico es el proyecto “Los abuelos” en segundo de Primaria. A lo largo de un trimestre, los abuelos de nuestros alumnos nos visitan y nos cuentan diferentes aspectos de su infancia como la escuela, sus juegos y juguetes, etc.

En el tercer ciclo hay varios ejemplos de salidas y excursiones en las que la Memoria Democrática está presente. En quinto estudian la figura de Blas Infante y visitan su casa en Coria del río y en su viaje de estudios en la provincia de Cádiz estudian a Rafael Alberti. Del mismo modo, en el viaje de estudios de sexto en las provincias de Granada y Córdoba visitan la Casa Museo de Lorca en Valderrubio.

⁶ Experiencia en Infantil, recuperada de Internet: <https://infantil5acolegioaljarafe.wordpress.com/2018/10/01/votaciones/>

En el área de Matemáticas hemos trabajado las cartillas de racionamiento calculando porcentajes y realizando las medidas de volumen y masa para averiguar qué cantidad de alimentos recibía una familia de cuatro miembros. Esta actividad está enlazada con el estudio de la pirámide de alimentos desde Conocimiento del Medio y permite la comparación entre la alimentación actual con la que había en aquellos momentos. Subrayamos especialmente los valores interdisciplinarios de esta actividad al provenir del mundo de las matemáticas y las ciencias biológicas y demostrar cómo, desde esas áreas, también pueden abordarse temáticas relacionadas con la Memoria.

Otra de las áreas que nos ha permitido acercarnos a este período histórico es la de Educación en Valores. La situación actual hace que la figura del refugiado esté presente tanto en los medios de comunicación como en el entorno de nuestros alumnos. A través de esta área intentamos que se acerquen a la figura del refugiado desde múltiples facetas incluida la histórica con la investigación sobre los refugiados españoles tras la Guerra Civil.

Por último, el área de Artísticas (plástica, música y drama) nos ha permitido una gran riqueza de actividades que además permitían la transmisión del trabajo de un nivel a los demás cursos a través de exposiciones, recitales, teatros o conciertos tanto en directo como en versiones digitales.

Destacamos y agradecemos el inapreciable trabajo del profesor de Dibujo en el diseño de toda la cartelería realizada para muchas de nuestras actividades.

3. ¿Qué hemos conseguido?

Son muchos los motivos de satisfacción que nos ha dado este trabajo. Podemos destacar nueve conclusiones que nos parecen evidentes y constatables.

1. El grado de satisfacción del alumnado y el interés que suele despertar entre ellos. Podemos asegurar que al terminar su escolarización en el centro, tienen instrumentos y argumentos basados en el conocimiento histórico, la importancia de nuestra historia reciente en relación al presente y la necesidad de la defensa de los Derechos Humanos.
2. El rigor histórico con el que se han tratado estos temas, el acercamiento a las fuentes directas e historiográficas, literarias...
3. En el centro estamos consolidando una línea de trabajo para todas las etapas y áreas de conocimiento, impulsada por un equipo de profesores, de todos los niveles, que propone y anima en la consecución de estos objetivos, mediante proyectos anuales. Esto se está convirtiendo en un vector importante de trabajo en todo el Colegio, con un enorme potencial de desarrollo futuro y mejora.
4. Se ha conseguido un verdadero tratamiento interdisciplinar entre las distintas áreas: historia, literatura, música, teatro, matemáticas, ciencias, como ha quedado expuesto en las experiencias desarrolladas en Primaria, también en Secundaria.
5. La construcción simbólica del centro y del proyecto de trabajo a través del **Gernika**. Seguramente sorprenda la reiteración de actividades en todos los niveles relacionadas con Gernika. Es necesario saber que en un patio central del Colegio, hace varios años los alumnos de Secundaria reprodujeron en un mural el cuadro de Picasso, el cuadro se ha convertido en un símbolo del centro. Todos nuestros alumnos desde Infantil hasta Bachillerato lo conocen, juegan delante de él, realizan actividades de muy distinto tipo. Por todo ello, decidimos darle significado convirtiéndolo en un eje del trabajo.

En relación a esto, es de destacar una actividad realizada con los alumnos de 1º de Bachillerato, organizados en la clase de Patrimonio investigaron los hechos del bombardeo buscando los testimonios que pudieron encontrar de la prensa internacional y nacional sobre

el día del bombardeo. A partir de esta investigación realizaron con los textos seleccionados una dramatización, que incluyó unos paneles pintados, coordinado este trabajo por el profesor de Dibujo con alumnos de Secundaria que adornaron el entorno del mural, la profesora de música trabajo con alumnos de 3º y 4º de ESO el acompañamiento musical y finalmente los alumnos de 1º de Bachillerato realizaron una lectura dramatizada para el resto de alumnado de Secundaria y Bachillerato. Pueden ver esta actividad en el enlace que se incluye^{7,8}

6. Cabe destacar la implicación familiar, en el sentido de unir memorias familiares e historia, experiencia o formación familiar con historia y memoria. Hemos dado ya anteriormente varios ejemplos en este sentido, con familias colaboradoras y experiencias de las familias en los temas que nos ocupan.
7. Dotar de palabras y de un aparato conceptual mínimo para acercarse a la historia reciente, a través de los textos, el teatro, la palabra del día y la investigación que se desarrolla en las distintas áreas de conocimiento.
8. La formación del profesorado es de vital importancia y hay que encontrar los mecanismos adecuados. Nosotros hemos recurrido a la utilización del Site como herramienta para encontrar textos, recomendar libros, filmografía, materiales didácticos... En el último curso e integrado en la celebración de nuestro 50 Aniversario quisimos profundizar en esta formación. Invitamos al profesor Julián Casanova que pasó dos días con nosotros. Uno dedicado a los profesores y las familias en sesión de tarde con una gran afluencia de familias y otro con el alumnado, en sesión de mañana, para 4º de Secundaria y Bachillerato. Pueden ver la conferencia en el enlace que se incluye en las notas a pie de página^{8,9}
9. Finalmente, hemos hecho una importante divulgación de nuestro trabajo para que fuera conocido en nuestro entorno y por las familias, teniendo en cuenta que la mayoría de nuestras actividades se desarrollan en horarios lectivos.

La trascendencia del proyecto más allá del entorno, nos ha permitido presentarlo en otros foros:

En noviembre del pasado curso participamos en las Jornadas organizadas por el Ministerio de Educación y la Secretaría General de Memoria Democrática. “Memoria democrática, educación y cultura de paz”.

Participamos con Amnistía Internacional en la red de escuelas e inauguramos la revista digital educativa con un reportaje sobre nuestro trabajo⁹.

También se han hecho eco del proyecto publicaciones como El Salto¹⁰ o como El Diario de Andalucía¹¹ así como el programa de radio de la Asociación REDES, Redes Dice Radio, en donde expusimos ampliamente nuestro trabajo tanto profesorado como alumnado.

⁷ Dramatización sobre el bombardeo de Gernika: <https://youtu.be/7xZ5ccA8698>

⁸ Julián Casanova: “Historia y mitos del franquismo”, en el Colegio Aljarafe. <https://vimeo.com/724041345>

⁹ Irene Rojas-Marcos Vidal: “Colegio Aljarafe: “educación para la vida” Amnistía Internacional, Red de escuelas por los Derechos Humanos: Recuperado de Internet (<https://redescuelas.es.amnesty.org/blog/historia/articulo/colegio-aljarafe-educacion-para-la-vida/>)

¹⁰ Sara Plaza: “Exhumando la historia en clase”, *El Salto*,, pág 4-9 Recuperado de Internet (<https://sites.google.com/d/1nxcILtlv3jAnEWUsFixtM4FAxrhkRdTF/p/18MzYr2OBOKb8YI-I7Bc8FbeuTNfdkGs6/edit>)

¹¹ Javier Ramajo : “La memoria democrática también se educa: El Colegio Aljarafe integra “la Historia silenciada por la Dictadura” , abril 2022, Recuperado de Internet (https://www.eldiario.es/andalucia/sevilla/memoria-democratica-educa-colegio-aljarafe-integra-historia-silenciada-dictadura_1_8854593.html)

4. Propuestas de consolidación del proyecto

Esta línea de trabajo, este proyecto, que se va consolidando en nuestro colegio, nos permite constatar que necesitamos una vez realizado este recorrido de tres cursos (uno muy mediatizado por el confinamiento debido a la pandemia), una sistematización de aquellas experiencias que han funcionado de forma más eficaz.

Este es el trabajo que proponemos este año: seleccionar e integrar estas experiencias en el currículum, además de secuenciar las actividades para no repetir las en niveles diferentes con el mismo alumnado.

Al mismo tiempo, es imprescindible profundizar también en la formación del profesorado en los distintos niveles recurriendo a formación externa e interna, a través de lecturas comentadas y debatidas entre el profesorado.

Queremos que sea un proyecto siempre abierto a nuevas aportaciones, experiencias y actividades, sin perder la espontaneidad para desarrollarlo con total libertad por parte del profesorado, e incluirlo en el currículum correspondiente, junto con la evaluación, y de esta forma sistematizarlo.

Todo esto partió de la necesidad de traer a primer plano nuestra historia reciente y unirla a la memoria de aquellos que durante mucho tiempo han tenido que ocultarla, y como último objetivo educar, simple y llanamente, en Derechos Humanos, Democracia y Ciudadanía crítica.

Memoria a través de la literatura: dramatización de la obra reunida de María Luisa Elío y librofórum de Charlotte Salomon

Alba Giner Pérez, Soraya Melero Azcona

Resumen –Abstract

El objetivo de los proyectos “Dramatización de la obra de María Luisa Elío” y “Librofórum de *Charlotte* de David Foenkinos” se centra en desarrollar las metodologías activas aplicadas a textos literarios que plantean una reflexión sobre la memoria histórica. En el primer proyecto la reflexión respecto a la obra de la escritora exiliada María Luisa Elío se desarrollará a través de la dramatización y del tratamiento audiovisual con la que se recogerán los principales episodios de su vida, prestando especial atención al episodio del exilio narrado en la obra *Tiempo de llorar*. En el segundo caso se analizará la evolución vital de la pintora vanguardista Charlotte Salomon a través de la obra del escritor francés David Foenkinos. El objetivo será que los alumnos reflexionen sobre la importancia de los diferentes acontecimientos que rodearon la II Guerra Mundial y que arrastraron a la pintora al exilio y asesinato en Auschwitz. Tanto la escritora María Luisa Elío como la pintora Charlotte Salomon plasman en sus obras el drama humano que supuso el exilio y las consecuencias negativas que tuvieron los totalitarismos y la II Guerra Mundial sobre la población.

Palabras clave – Key words: metodologías activas, exilio, II Guerra Mundial, totalitarismos, dramatización, librofórum

Introducción

Los proyectos **dramatización de la obra reunida María Luisa Elío y librofórum Charlotte de David Foerkinostienen** el objetivo de ahondar en el periodo de entreguerras y las consecuencias de la guerra civil y de la II Guerra Mundial a través de la literatura y la práctica teatral. A través de la lectura de la obra reunida de la escritora María Luisa Elío y de la novela *Charlotte* del escritor francés David Foerkinos se plantea una reflexión sobre las consecuencias de la represión y los autoritarismos. El objetivo fundamental de estos proyectos se centra en plantear una reflexión que parte del hecho literario para desarrollar una capacidad respecto a las consecuencias de la guerra.

Fundamentación teórica

Estos dos proyectos se enmarcan en el programa **Escuelas con Memoria** del Instituto Navarro de la Memoria, ya que ambos comparten el objetivo de ahondar en el papel de las creadoras María Luisa Elío (escritora) y Charlotte Salomon (pintora) para documentar y reflejar mediante el proceso creativo las consecuencias de la guerra y de la represión. En nuestro caso hemos desarrollado de forma transversal el contenido relacionado con la memoria histórica en las asignatura de Literatura universal (1º de bachillerato) y Artes Escénicas (2º de bachillerato) para ponerlos en relación con los contenidos de Historia del Mundo Contemporánea de 1º de bachillerato (fascismos europeos, el nazismo alemán y las relaciones internacionales del período de Entreguerras) e Historia de España de 2º de bachillerato (Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la postguerra, la represión política y la autarquía económica).

De acuerdo con el Decreto Foral 25/2015 de 22 de abril para el Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra, esta unidad didáctica contribuye al desarrollo de las asignaturas nombradas anteriormente, en concreto, Literatura universal (1º de bachillerato) y Artes Escénicas (2º de bachillerato) concretamente a través de los contenidos del Bloque 2. Grandes periodos y movimientos de la literatura universal en el primer caso y Bloque 2. La expresión y la comunicación escénica y Bloque 4 La representación y la escenificación, en el segundo.

Mediante su elaboración, los alumnos tendrán la oportunidad de llevar a cabo un trabajo gratificante y renovador, en que se conjugue el desarrollo del pensamiento crítico con un planteamiento innovador. La comprensión de los acontecimientos que transformaron la historia de nuestro país en los años centrales del siglo XX permite al alumnado acercarse al conocimiento de nuestra sociedad actual con el objetivo de fomentar su capacidad crítica y formar ciudadanos responsables, conscientes de su compromiso con las generaciones futuras en consonancia con los elementos transversales, como la educación cívica y constitucional. El uso de este tipo de metodologías y recursos para abordar los contenidos permite, además, el desarrollo en el alumnado de las competencias clave, especialmente las sociales y cívicas.

Dramatización de la obra reunida de María Luisa Elío

Descripción del proyecto

Este proyecto surge con el objetivo de recuperar la figura artística y literaria de María Luisa Elío¹², escritora navarra exiliada tras la guerra civil y víctima, junto a su familia, de la represión franquista. En la asignatura de Artes Escénicas se trabaja el concepto de dramatización, que consiste en convertir cualquier tipo de texto en uno dramático. Esto es lo que se ha llevado a cabo con la obra de Elío, convirtiendo fragmentos del libro *Tiempo de llorar*¹³: obra reunida en pequeñas piezas audiovisuales interpretadas por el alumnado. La finalidad es que a través de estos vídeos pueda darse a conocer la vida de la autora y la represión sufrida por ella y toda su familia.

Este proyecto ha sido trabajado en la tercera evaluación, entre el 22 de febrero y el 3 de mayo de 2022, en nueve sesiones de 55 minutos, por el alumnado de 2C de Artes Escénicas de 2º de Bachillerato. Los contenidos estudiados en ese momento cursaban sobre el proceso de dramatización, por lo que esta actividad permitía al alumnado ponerla en práctica.

Los contenidos desarrollados han sido la dramaticidad y teatralidad, que ha permitido al alumnado aprender a utilizar diferentes formas de crear mundos dramáticos y aplicar recursos expresivos para la construcción de personajes; la exploración y el desarrollo armónico de los instrumentos del intérprete, como son la expresión corporal, gestual, oral y rítmico-musical; el estudio de la escena como espacio signifiante; el análisis del rol y del personaje; la exploración de elementos como el personaje, la situación, la acción y el conflicto; el diseño de la escena y la exploración de la dramatización y la creación colectiva como técnicas de creación. Asimismo, también ha servido para trabajar la dramaturgia en el diseño de un proyecto escénico de forma colectiva, su producción, ensayos y realización.

El desarrollo metodológico de la actividad se llevó a cabo a través del trabajo en grupos que tuvieron que meterse en la piel de María Luisa Elío. A través de la investigación sobre el personaje y la lectura de fragmentos seleccionados de su obra, el alumnado analizó los elementos caracterizadores del personaje, su situación y contexto, para poder elaborar una pieza audiovisual.

Para comenzar la actividad, se realizó una sesión de introducción, en la que se explicó el proyecto, la temporalización, el valor que se le iba a dar dentro de la calificación global de la tercera evaluación (20% de la nota) y los integrantes de cada uno de los grupos. La elaboración de los grupos se llevó a cabo teniendo en cuenta criterios pedagógicos y creativos, adaptando el número de alumnos al fragmento que se iba a trabajar y, por lo tanto, al número de personajes necesarios. De esta manera, se formaron seis grupos, correspondientes a seis fragmentos y seis escenas, de entre cuatro y cinco integrantes.

En la primera sesión, tras la explicación de la actividad, se encargó a cada uno de los grupos la investigación de diferentes aspectos sobre la vida de María Luisa Elío: infancia, el tesoro del Vita, Jomi García Ascot y Diego García Elío, vida en el exilio, Gabriel García Márquez y obra. El objetivo de esta actividad inicial es el de motivar al alumnado a conocer al personaje, al mismo tiempo que se le descubre lo poco que conocemos de María Luisa Elío a priori. En la segunda sesión cada uno de los grupos expuso oralmente la información que había recabado y se realizó una pequeña tertulia sobre las primeras impresiones producidas por el personaje.

¹² Eduardo MATEO GAMBARTÉ: *María Luisa Elío Bernal*, Logroño, Universidad de La Rioja. Servicio de publicaciones, 2009.

¹³ María Luisa ELÍO: *Tiempo de llorar. Obra reunida*, Sevilla, Renacimiento, 2021.



Imagen 1. Fotograma extraído de uno de los vídeos elaborados por el alumnado, en el que se interpreta el momento en el que la madre de María Luisa Elío le dice a ella y su hermana que se van a tener que marchar de España.

En la tercera sesión cada uno de los grupos recibió un fragmento diferente de la obra de María Luisa Elío, cada uno de ellos perteneciente a una etapa de su vida. La sesión estuvo dedicada a la lectura en alto de los fragmentos y a la explicación sobre el proceso en dos fases que debiera realizarse: en primer lugar, la dramatización del texto narrativo, es decir, convertir el fragmento de la novela en teatro; en segundo lugar, el diseño y representación del guion teatral planteado.

Las sesiones cuarta y quinta estuvieron dedicadas al trabajo en grupo para la realización de la dramatización del texto. En primer lugar, el alumnado trabajó por grupos la dramatización para, una vez terminada esta labor, compartir el trabajo realizado con el resto de la clase para que todo el alumnado pudiera participar del proceso, escuchando y aportando ideas.

La sexta sesión, estuvo dedicada a la planificación de la grabación de la escena dramatizada, atendiendo a todas las fases y elementos necesarios para su producción en formato vídeo. La séptima y octava sesión estuvieron dedicadas a la grabación y edición de los vídeos.

La novena y última sesión se dedicó a la entrega del proyecto y la evaluación del mismo. Para ello el alumnado rellenó una rúbrica donde se hacía una valoración tanto de la actividad como del trabajo realizado por el grupo e individualmente. Además de rellenar la rúbrica, se realizó una valoración a través de intervenciones orales en el aula.

Una vez finalizada la actividad, los vídeos se enviaron para ser publicados en la página web del proyecto de Memoria Histórica de la Escuela.

Valoración y conclusiones

La realización de este proyecto ha supuesto un gran reto tanto para el alumnado como para la docente implicada. Es una actividad ambiciosa, que requiere de conocimientos muy diversos y para la que ha sido necesario poner en práctica conocimientos que van más allá del currículo de la asignatura.

La recepción entre el alumnado ha sido dispar. En un inicio, existió una parte motivada y otra a la que la figura de María Luisa Elío no terminaba de interesar, la acción de la guerra les resultaba interesante pero el hastío y el sufrimiento lento del exilio no terminaba de ser comprendido. Pese a algunas reticencias iniciales, durante el proceso de elaboración -y conforme se iba sabiendo más del personaje- el alumnado fue mostrando una mayor implicación y finalmente todos los grupos se involucraron en el proyecto y fueron capaces de producir el vídeo final.

La elaboración de la dramatización fue la que supuso mayores dificultades, ya que no es sencillo convertir un texto narrativo en uno dramático. Para solucionar este problema, fue útil el permitir el trabajo en diferentes fases y dar cabida a la puesta en común con la totalidad del grupo, siendo conscientes del poder de la creación colectiva.

La realización del vídeo fue lo que más motivó al alumnado, ya que para él debían diseñar la puesta en escena y poner en práctica sus capacidades interpretativas. La edición del vídeo, sin embargo, requiere de unos recursos y conocimientos técnicos que dificultaron que la calidad del producto final fuera óptima, por lo que en la evaluación del proyecto se concluyó que sería interesante de cara futuros cursos el que se realizase de forma interdisciplinar con otras materias.

Pese a las dificultades mencionadas, finalmente el resultado ha sido satisfactorio: se ha cumplido el objetivo de que el alumnado conozca y recupere la figura de María Luisa Elío, que ponga en práctica el proceso de dramatización y que produzca una serie de seis vídeos que contribuyen a que el resto de la sociedad pueda acercarse a conocer a una escritora que jamás debiera haber caído en el olvido.

Librofórum *Charlotte* de David Foenkinos

Descripción del proyecto

Este proyecto nace como una oportunidad para desarrollar el interés por la lectura de una obra contemporánea que reivindica el papel de una artista olvidada durante la primera parte del siglo XX, pero que actualmente ha tomado protagonismo. Con el objetivo de reflexionar sobre el contexto de represión y falta de libertades individuales que se vivió durante la II Guerra Mundial analizamos el periplo vital de la pintora Charlotte Salomon¹⁴, recogida en la novela de David Foenkinos que lleva su nombre por título.

La carrera artística de esta pintora se desarrolló de forma pareja al ascenso de Hitler por lo que tras ser asesinada en Auschwitz su obra quedó relegada al olvido. Los esfuerzos realizados por los miembros supervivientes de su familia consiguieron colocarla en un lugar preeminente de la historia del arte de vanguardia. Actualmente la obra de esta pintora, que tuvo que huir de su Berlín natal e incluso estuvo internada en el campo de Gurs, resulta fundamental para mostrar que la belleza del arte es capaz de superar la tragedia de una vida llena de injusticia y dolor. El escritor francés David Foenkinos¹⁵, todo un referente en el país vecino tras ganar el premio Goncourt, recrea la biografía de esta artista a través de los sucesos vitales (el fantasma del suicidio y la muerte de su madre, que oscurece los recuerdos de su infancia; la separación forzosa del que fue su gran amor, Alfred, debido al ascenso de Hitler en Alemania o su intento por rehacer su vida en la residencia de artistas en Lyon) que muestran una lucha continua entre el dolor y la tragedia y el ímpetu por continuar viviendo para desarrollar su obra.

¹⁴ Evelyn BENESCH: *Charlotte: ¿Vida? o ¿Teatro?*, Berlín, Taschen, 2017. La escritora Charlotte Salomon dejó recogida su creación bajo el título *¿Vida? O ¿Teatro?*, ya que frente a la situación histórica que tuvo que sufrir fue capaz de recrear su vida a través de las referencias culturales entre las que destaca la música y la pintura.

¹⁵ David FOOENKINOS: *Charlotte*, Madrid, Alfaguara, 2014.

Desde el departamento de lengua castellana y literatura decidimos elegir esta obra, ya que analizada en profundidad el drama humano que supuso el auge de los totalitarismo para gran parte de la población europea. Este librofórum se enmarcará dentro de las actividades desarrolladas durante la tercera evaluación y planteará una reflexión sobre las consecuencias de la II Guerra Mundial y de la guerra civil española.

El proyecto se desarrollará durante la tercera evaluación con uno de los grupos de la optativa de literatura universal de primero de bachillerato y tendrá como objetivo desarrollar un librofórum a través de una serie de actividades que fomenten la reflexión y el diálogo entre el alumnado. El objetivo final del proyecto es poner en común esta reflexión con el Club de lectura de Corella. Este proyecto se enmarca dentro del Decreto Foral 25/2015 de 22 de abril para el Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra para la asignatura de Literatura universal que subraya como contenido del Bloque 1. Procesos y estrategias la lectura y comentario de obras completas de literatura universal, que se concreta a través de los estándares de aprendizaje evaluables 1.2. Interpreta obras y fragmentos significativos de diferentes épocas situándolas en su contexto histórico, social y cultural, identificando la presencia de temas y motivos y reconociendo las características del género y 2.2. Establece relaciones significativas entre la literatura y el resto de las artes, analizando las relaciones y similitudes y diferencias entre distintos lenguajes expresivos.

Para desarrollar este proyecto se llevará a cabo la metodología de aprendizaje colaborativo en un grupo de quince alumnos que serán agrupados en cinco grupos de tres personas. Cada una de las actividades del proyecto será evaluada mediante un rúbrica que aplicará la profesora, el propio grupo (autoevaluación) y otro de los grupos asignados por la profesora (coevaluación). Mediante esta metodología se potenciará el aprendizaje activo mediante la colaboración del alumno en el proceso de reflexión sobre el contenido del libro y su difusión en el librofórum. De este modo a través de la lectura y de la reflexión desarrollada de forma conjunta cada uno de los grupos tendrá protagonismo en el desarrollo y diseño del contenido del librofórum con el club de lectura de Corella¹⁶.

Desarrollo del proyecto

Con el objetivo de desarrollar una lectura en profundidad de la obra se planteó el proyecto a través de diferentes etapas: una serie de actividades iniciales con las que el alumnado de literatura universal entró en contacto con el personaje de Charlotte Salomon y sus circunstancias históricas; una lectura de la obra a través de textos extraídos del libro mediante trabajo colaborativo y su puesta en común y finalmente la preparación del librofórum y su posterior desarrollo en colaboración con el club de lectura de Corella.

El proyecto se desarrolló a partir de las siguientes fases:

1. **Reflexión sobre el contexto histórico.** La primera fase del proyecto busca desarrollar las actividades iniciales (una sesión) para presentar a los alumnos las circunstancias históricas que rodearon la vida de Charlotte Salomon. El objetivo es relacionar sus circunstancias históricas con su proceso de desarrollo como artista. Para ello, con la primera actividad cada grupo se seleccionará cinco acontecimientos históricos relacionados con la vida de la pintora para los que cada uno de los grupos deberá seleccionar cinco imágenes extraídas de internet y

¹⁶ M^a Jose LABRADOR. y M^a Ángles ANDREU: *Metodologías Activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2008. Cody Blair desarrolló el concepto de la pirámide de aprendizaje mediante la que explicaba que dentro del proceso de aprendizaje un alumno aprendía un 5% del contenido mediante la escucha pasiva, un 30% mediante un rol activo en el proceso de demostración y un 90% cuando el alumno enseñaba a otros, ya que debe controlar lo que explica y anticipar cómo presentará el contenido para que sea comprendido por los receptores.



Imagen 2. Librofórum desarrollado en la biblioteca de Corella con los alumnos y alumnas de 1º de bachillerato y las integrantes del club de lectura de Corella.

que recojan estos hechos históricos. Ejemplo de estos hechos históricos pueden ser: la República de Weimar, ascenso de Hitler al poder, la Noche de los cristales rotos, creación del campo de refugiados de Gurs, Solución Final, Francia de Vichy.

Una vez seleccionadas las imágenes cada uno de los grupos creará un collage acompañado de un pequeño texto en el que se explique por qué han elegido estos hechos históricos y cómo influyeron estos acontecimientos históricos en la vida de la autora. En la segunda actividad se planteará una reflexión respecto al campo de refugiados de Gurs, uno de los hechos históricos relacionados con la biografía de la autora. Se destacará dentro de la biografía de la artista su paso por este campo de refugiados de Gurs a través de un fragmento del documental *Basoa* y se reflexionará acerca de por qué y cómo surgió este lugar. Para terminar esta actividad cada grupo investigará sobre los campos de refugiados que existen actualmente y buscarán una noticia actual en la que se explique cómo y por qué surgieron. El objetivo de la actividad es recordar cuáles son las consecuencias de los conflictos y cómo afectan de forma directa a la población. La evaluación de esta parte contará un 5% del total de la calificación.

- 2. Reflexión conjunta de la obra a partir de fragmentos seleccionados.** En la segunda fase del proyecto (tres sesiones) se desarrollará una lectura de la obra a través de fragmentos seleccionados. Para ello se asignará a cada uno de los cinco grupos un fragmento tomado del libro en el que se desarrolla un acontecimiento de la vida de la protagonista. El objetivo de cada uno de los grupos será leer el capítulo asignado para contextualizar los fragmentos y desarrollar un esquema con el contenido principal del fragmento estructurado y acompañado de dibujos y palabras clave. Una vez que se ha concretado esta actividad, cada uno de los grupos leerá los fragmentos del resto de los grupos y planteará dos preguntas relacionadas con el texto respecto a las que quiera profundizar. Tras esta planificación cada uno de los grupos contará con un esquema para explicar el fragmento y con dos preguntas relacionadas con los textos de los otros grupos. Mediante la técnica de aprendizaje cooperativo de la “puesta en común” uno de los miembros del grupo explicará el contenido del esquema, mientras que los

otros dos miembros recopilarán la información del resto de los grupos y tomarán nota en un papel A3. De forma que todo el contenido que los grupos vayan recopilando quede recogido en el A3. Las preguntas que han formulado respecto a los textos de los otros grupos servirán para estructurar la recogida de información y para asegurar que cada uno de los grupos haya leído los textos del resto de compañeros. En el proceso de recogida de información los roles de los miembros irán rotando y quien haya explicado pasará a recopilar información. La evaluación de esta parte contará un 5% del total de la calificación.

3. **Planificación del contenido del librofórum a través de la reflexión conjunta.** En la tercera fase del proyecto (una sesión) se planificará el contenido del librofórum. Para ello cada uno de los grupos explicará el fragmento asignado a otro de los grupos mediante las reflexiones surgidas de su lectura y las notas tomadas durante la recogida de información. El grupo responsable de explicar el fragmento podrá formular al grupo que expone las preguntas que considere necesarias. La evaluación de esta parte contará un 10% del total de la calificación.
4. **Desarrollo del librofórum.** En cuarto lugar (una sesión) se desarrollará el librofórum en un espacio habilitado en la biblioteca en el que cada grupo de alumnos guía el diálogo. Para ello cada grupo lee el fragmento asignado y plantea una serie de preguntas en relación al texto que el resto de miembros responde. De esta forma se crea un diálogo en el que los participantes pueden aportar su punto de vista libremente. La evaluación de esta parte contará un 10% del total de la calificación.

El proyecto, desarrollado durante la tercera evaluación, tendrá un porcentaje de un 30% dentro de la misma. Cada una de las etapas de desarrollo del librofórum contaba con una actividad final que se evaluará mediante una rúbrica en la que la valoración del profesora contará un 80%, la coevaluación, un 10% y la autoevaluación, otro 10%. De ese modo el alumnado tomará parte activa en este proceso de evaluación aplicando en primer lugar una autoevaluación grupal, para después llevar a cabo una coevaluación.

Valoración y conclusiones

Resulta necesario promover la lectura y la reflexión más allá del ámbito escolar. El resultado del proyecto ha mostrado que esta actividad de librofórum es necesaria para crear un ámbito de reflexión y conciencia crítica que subraye el drama humano que supone toda guerra. En este caso particular tiene especial valor que el Club de lectura de Corella impulsado por la concejalía de igualdad haya tomado parte en la actividad planteando un diálogo que pone en contacto los intereses de varias generaciones.

Cabe destacar la participación activa del alumnado y del club de lectura a la hora de abordar una reflexión que recoge tanto hechos históricos, como valoraciones sobre la obra de la artista Charlotte Salomon y reflexiones centradas en aspectos de la vida de la pintora que permiten conocer en profundidad una etapa histórica a través de los hechos que marcan la vida de la protagonista.

En ocasiones se subraya la falta de interés cultural del alumnado de bachillerato, así como su falta de interés por la lectura. Pero tras analizar el desarrollo del proyecto queda patente que, pese a algunas reticencias iniciales, el alumnado optó por formar parte de este proyecto e interesarse por la vida y obra de una autora que ha comenzado a ser reconocida recientemente. El hecho de que el alumnado que participó en el proyecto pertenezca a la especialidad de bachillerato artístico facilitó la tarea de crear interés dado que la protagonista cuenta con una colección de pinturas relacionadas con la vanguardia. Asimismo, el creciente interés del

alumnado por conocer y reivindicar la labor de las artistas despertó la curiosidad en los hechos vitales que impulsaron su obra.

El buen desarrollo de la actividad y la participación activa del alumnado tanto en las actividades de contextualización como en el librofórum tuvo como resultado una buena valoración de la actividad. Por tanto el librofórum se presenta como una alternativa eficaz para facilitar una participación activa del alumnado y promover la reflexión a través de la lectura con una proyección más allá del ámbito escolar.

Bibliografía

Enrique JIMÉNEZ VAQUERIZO: *Metodologías activas de aprendizaje en el aula: Apuesta por un cambio de paradigma educativo*, Sevilla, Aula Magna, 2019.

Guadalupe JOVER: *Hablar, escuchar, conversar: Teoría y práctica de la conversación en las aulas*, Madrid, Octaedro, 2009.

Uri RUIZ BIKANDI: *Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar, vol. I*, Barcelona, Graó, 2011.

Pablo SUPERVÍA y Carlos SALAVERA BORDÁS, P. (eds.): *Metodologías activas en el aula: Innovación educativa para el fomento del aprendizaje significativo del alumnado*, Zaragoza, Pregunta, 2020.

Anarquismo y lucha sindical dentro y fuera del País Valenciano (1936-2021): programa interdisciplinar de memoria histórica y democrática en un instituto de educación secundaria

Gloria Llorens Devesa, Francisco J. Cano Montero, David Aucejo Campos

Resumen –Abstract

El trabajo que presentamos nace y se desarrolla a lo largo del curso 2020/21 en el IES Jordi de Sant Jordi de Valencia al hilo del espíritu de resarcimiento y justicia democráticos y la dignificación moral de víctimas de la Guerra Civil y la dictadura franquista que recoge la Ley de Memoria Histórica, hoy vigente. Como resultado de estos inicios se plantea dar continuidad a la propuesta en cursos sucesivos a través del diseño e implementación del programa interdisciplinar de memoria histórica y democrática “ANARQUISMO Y LUCHA SINDICAL DENTRO Y FUERA DEL PAÍS VALENCIANO (1936-2021)”, manteniendo algunas de las actuaciones iniciadas y ampliando con nuevas acciones.

Destacamos que el programa ha sido galardonado con el Primer Premio de la Diputación de Valencia para la convocatoria 2021/2022 de programas y actividades educativas en el ámbito de la memoria histórica, desarrollados por centros de enseñanza de la provincia de Valencia: “La memoria en la escuela”.

Palabras clave – Key words: proyecto interdisciplinar, actividades educativas, memoria histórica y democrática, anarquismo, lucha sindical.

Fundamentación de la propuesta

La propuesta de trabajo que presentamos es: ANARQUISMO Y LUCHA SINDICAL DENTRO Y FUERA DEL PAÍS VALENCIANO (1936-2021), que se enmarca en el programa de memoria histórica y democrática del IES Jordi de Sant Jordi de Valencia.

Cultivar la memoria democrática es parte integral de una educación global, participativa, crítica y comprometida con los valores de la justicia social, la igualdad, la diversidad democrática y la conciencia feminista. Es tarea educativa, urgente y prioritaria, arraigar a nuestro alumnado en la importancia de conocer el pasado del país y el entorno donde viven, hacérselo suyo, cuidarlo y defenderlo. Un pasado focalizado en movimientos sociales y políticos (el anarcosindicalismo) menos conocidos en los libros de texto y que sin embargo dan luz a una verdadera lucha contra la opresión, la desigualdad de género, la violencia institucional y la injusticia social.

Al ligar presente y pasado histórico formamos en nuestro alumnado una actitud de respeto por la memoria colectiva, un respeto basado en el conocimiento esmerado y riguroso y en el acercamiento sensible y activo a aquellos eventos, situaciones, corrientes de pensamiento y figuras singulares que moldean muy especialmente la memoria de la II República Española, la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista. Sólo quien conoce la historia, fiel a un modelo de memoria ejemplar (Todorov, T. 2000), se convierte en inmune a la manipulación ideológica y sabe conjugar verdad y justicia, dignifica a sus víctimas olvidadas y construye comunidad democrática.

Características identificativas de la realidad contextual

El Instituto de Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi está situado en el barrio Na Rovella; barrio periférico del sur de la ciudad de Valencia. El instituto es un centro público en el que se imparten estudios de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica (Administración y Gestión) y Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior (Servicios Socioculturales y a la Comunidad), caracterizado desde sus inicios, por un compromiso con el barrio y la comunidad.

La casi totalidad del alumnado de ESO y FP Básica es del barrio, con expectativas de futuro académico bajas en la ESO y algo más altas en Bachillerato, y con un porcentaje importante de personas de etnia gitana, de familias con necesidades de compensación educativa y de inmigrantes de 24 nacionalidades distintas. Además, el alumnado de los Ciclos Formativos proviene de muchos lugares de la provincia e incluso de otras comunidades autónomas.

El centro desarrolla diferentes Programas que pretenden atender de la forma más adecuada al alumnado y sus necesidades educativas específicas y socioculturales. Desde el curso 2020/2021 se incorpora al conjunto de actuaciones del centro este Programa de Memoria Histórica y Democrática. El programa va dirigido a todo el alumnado del centro, si bien se focaliza en el alumnado de ESO, Bachillerato y CFGS Animación Sociocultural y Turística (TASOCT) y CFGS Integración Social (TIS) del IES Jordi de Sant Jordi.

Objetivos del programa

Vinculamos transversalmente los objetivos de nuestro programa con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

- ODS 4 Educación de calidad: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas”.
- ODS 5 Igualdad de Género: “Conseguir la igualdad entre los géneros y dar poder a las mujeres y niñas”.
- ODS 16 Paz, Justicia e Instituciones sólidas: “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas”.
- ODS 17 Alianzas para alcanzar los objetivos: “Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar las alianzas”.

A partir de estos ODS y con una visión de ciudadanía global, crítica y sostenible, basada en un enfoque multidisciplinar, sociocomunitario y socioeducativo, pretendemos tres metas básicas:

1. Pensar (dimensión cognitiva): desarrollando una conciencia de ciudadanía sensible, crítica y comprometida.
2. Actuar (dimensión socioemocional): consolidando actitudes, hábitos y comportamientos de vida responsables para las personas y para el contexto histórico al que pertenecemos.
3. Transformar (dimensión del comportamiento): asumiendo su capacidad de incidencia y transformación participando en proyectos colectivos de valor personal, social y comunitario.

De forma más concreta para el programa que presentamos seguimos esta secuencia y señalamos como objetivos generales y específicos los siguientes:

1. Objetivo General: Adquirir conciencia y profundizar en el conocimiento del hecho histórico (Guerra del 36 y posterior dictadura franquista) y del coste social que tuvo la defensa de valores democráticos, progresistas y tolerantes durante estos períodos.
 - a. Objetivo Específico: Poner en valor figuras representativas, fundamentalmente mujeres, y movimientos sociales y políticos, como el anarcosindicalismo, que lideraron resistencias contra la opresión franquista y defendieron un país moderno y libertario.
 - b. Objetivo Específico: Sensibilizar sobre el impacto del franquismo, desde una visión empática, visibilizando acciones represivas que se llevaron a cabo contra las personas y movimientos defensores de los valores democráticos y sindicales.
 - c. Objetivo Específico: Transmitir valores democráticos y de tolerancia mediante el conocimiento de los mismos y las consecuencias directas de sistemas y políticas represoras y dictatoriales.
 - d. Objetivo Específico: Desmontar críticamente estereotipos desfiguradores del anarquismo y recuperar los vectores de antiautoritarismo, pacifismo y antimilitarismo que lo vertebran.
2. Objetivo General 2: Desarrollar una herramienta educativa longitudinal y transversal a disposición del alumnado, el profesorado y el entorno con un enfoque socioeducativo y de reconocimiento de la memoria histórica.

- a. **Objetivo Específico:** Desarrollar y mantener una estructura de elementos y recursos de memoria histórica dentro del centro con los que experimentar de forma práctica el currículo desde una realidad cercana.
- b. **Objetivo Específico:** Aplicar metodologías y prácticas que favorezcan un pensamiento social y una filosofía política que apoyen el empoderamiento del alumnado para impulsar acciones reflexivas y transformadoras.
- c. **Objetivo Específico:** Establecer alianzas socioeducativas con diferentes colectivos que trabajan por la recuperación de la memoria y dignificación de las víctimas del franquismo.

Diseño de actuaciones y actividades educativas

A continuación detallamos las diferentes acciones que incluye el proyecto.

a. Caligramas y expresión poética

En los grupos de 1º y 2º de ESO se trabaja la temática, conceptos, ideas y autoras vinculadas al programa utilizando caligramas. El caligrama es un poema visual o frase con el propósito de formar una figura sobre lo que trata el poema, en el que la tipografía, caligrafía o el texto manuscrito se arregla o configura de tal modo que crea una especie de imagen visual (poesía visual). Estas producciones se exponen en el hall del instituto y está abierta a las familias.

b. Charlas impartidas por diferentes colectivos y entidades.

Contamos con la participación de varios agentes externos (Acción Ciudadana Contra la Impunidad del Franquismo, Amnistía Internacional, UV...) que realizan diferentes charlas y aportan una visión, concreta y realista basada en la experiencia y que complementa la labor docente diaria. Algunas de las charlas son:

- “Antimilitarismo y Anarcosindicalismo: Historia de una estrecha relación”. Juli Aguado, doctor en Sociología, profesor de la UV, y experto en movimientos sociales, nos contará la vinculación existente entre el antimilitarismo y el anarcosindicalismo de principios del siglo XX.
- “La memoria histórica en España: evolución y situación actual”, impartida por Amnistía Internacional, en la que se habla de cómo en estos momentos la dictadura franquista sigue teniendo repercusiones y opresiones en nuestras vidas.
- En colaboración con Acción Ciudadana Contra la Impunidad del Franquismo, se plantea la charla "Los crímenes del franquismo", mediante la cual se da al alumnado una visión de primera mano de las víctimas del franquismo.

Las charlas se realizan en distintos momentos a lo largo de todo el curso. Antes de la charla se trabaja la temática mediante el visionado de video-documentales, como “Hijos del silencio”, entre otros.

c. Club de lectura juvenil “Punto y coma”

El Club de lectura juvenil “Punto y Coma” es un proyecto de participación juvenil dinamizado por el alumnado de TASOCT, enmarcado dentro de las actividades de dinamización del Punto de Información Juvenil (PIJ) del Instituto y del Plan de Fomento Lector. El Club de Lectura facilita los préstamos, incluido el de una bibliografía de memoria histórica, en un punto de encuentro con el alumnado todos los miércoles y los viernes a la hora del patio de la mañana. El fondo bibliográfico está compuesto, entre otros, de cómic y novela ilustrada especializada en la memoria histórica (República, Guerra Civil, Posguerra, Exilio, Maquis...) para que el alumnado tenga acceso a obras de referencia rigurosas y de calidad.

d. Juego de rol: “asamblea obrera”

Los grupos de 2º y 3º de ESO realizan juegos de rol, donde el alumnado representa una asamblea obrera en la que tiene que enfrentarse a un conflicto laboral, reflexionar y tomar decisiones después de haber argumentado sobre el problema. El desarrollo del juego de rol implica la reflexión sobre problemas reales a los que se enfrentaron los movimientos obreros, vinculándolos a la realidad laboral actual y aprendiendo, también, estrategias argumentativas para defender diferentes posiciones.

e. Grupo Activista Convivencia Ecosocial

El Grupo Activista está integrado por alumnado de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos, donde se asumen retos y enfoques, en los que cobran protagonismo el "activismo" y la "participación comprometida" con los valores ecofeministas, antifascistas y de justicia social, en a través de acciones, actividades y grupos de trabajo, en los que está presente la línea del “pensar-actuar-transformar” propia de un planteamiento de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (ETCG).

f. Recreación de cuadros artísticos

Con el alumnado de 4º de ESO se propone la recreación de cuadros artísticos de temática de lucha obrera que permitan profundizar en la representación cultural de los movimientos progresistas y radicales de defensa de los derechos y libertades de los trabajadores y trabajadoras. Reivindicaciones y aspiraciones que a través del arte se hacen universales y representan la lucha obrera internacional e internacionalista. (Constantin Meunier, Jean-Francois Millet, Giuseppe Pellizza da Volpedo, etc.).

g. Rotulación de espacios (“calle”) e itinerarios biográficos

El alumnado de 4º ESO se encarga de "rotular con placas de calle" diferentes espacios del instituto, dando nombre a estos espacios a través de la figura de mujeres ilustres e importantes, víctimas del franquismo. Como por ejemplo, "Plaza María Cambrils", "Avenida Rosa Estruch Espinós", "Alameda María del Carmen Cuesta", "Pérgola Las 13 Rosas"... Previamente se estudian las biografías de estas mujeres por parte del alumnado, y las placas incluyen un código QR que muestra el trabajo de estudio biográfico realizado por el alumnado. A partir de aquí, el alumnado realiza Itinerarios biográficos donde se difunde la vida de mujeres progresistas doblemente invisibilizadas como mujeres y mujeres progresistas. Los itinerarios biográficos por las “calles rotuladas” del instituto se concibe como una herramienta de transmisión de conocimiento y prácticas de difusión del conocimiento adquirido. El alumnado de 4º ESO y 1º de Bachillerato comparte con los alumnos de clases inferiores (2º y 3º de ESO) las biografías de las mujeres republicanas represaliadas y a su vez comparte con los alumnos de TASOCT el aprendizaje de estrategias de dinamización por a la difusión de la cultura y la memoria histórica y democrática.

h. Acercamiento al anarcofeminismo mediante la lectura de cómics

Con la ayuda de bibliografía juvenil de cómics, de temática anarquista, libertaria y centrada en mujeres anarquistas (E. Goldmann, F. Montseny), el alumnado se familiariza con el contexto libertario, sus luchas, proclamas y acciones sociales.

i. Tandems intergeneracionales (historias de vida familiares)

Los tandems intergeneracionales permiten el uso significativo de herramientas audiovisuales. Grabar los testimonios de nuestros mayores (familiares y/o vecinas), herederos de un pasado cruel en interacción con las nuevas generaciones. Un pasado que es necesario resarcir y

honrar con la atención, el cuidado y la difusión como herramientas de solidaridad y resistencia políticas. A través de los tandems intergeneracionales se da voz a la experiencia vivida de nuestros mayores en interacción con nuestro alumnado. Es una transmisión de conocimiento mediante la oralidad familiar, para dar voz a las historias silenciadas.

j. Recital poético de textos vinculados a la lucha obrera

Recital poético de textos vinculados a la lucha obrera, como fruto del conocimiento de escrituras literarias implicadas en su realidad histórica combativa. La selección de textos está elaborada por el propio alumnado después del acercamiento a diversas autoras.

k. Visita fosas cementerio de Paterna y el Paredón del Terror

Consideramos que la visita al cementerio de Paterna y al Paredón del Terror es fundamental dentro del proyecto de memoria histórica y democrática. Conocer y ver las fosas y el paredón del Terror (el Paredón de España), así como todo el trabajo de recuperación y dignificación de las víctimas.

l. Exposiciones fotográficas

De manera intermitente a lo largo del curso se llevan a cabo diferentes exposiciones fotográficas que recogen un testimonio gráfico y visual del tema que nos ocupa. Algunas de las propuestas expositivas, son:

- “Memoria desenterrada”, obra colectiva de fotoperiodistas valencianos en colaboración con Acció Ciutadana Contra la Impunidad del Franquismo y la Plataforma de apoyo a la querrela Argentina del País Valenciano , que recoge diferentes momentos de los procesos de exhumación de las fosas del cementerio de Paterna.
- “La Mujer en el anarquismo español”, de la CGT la participación de la mujer dentro del movimiento libertario;
- "1939, Memoria de la Retirada" de Francisco Collado; aborda el exilio exterior, los campos de concentración y, también, el exilio interior que sufrieron las personas que no pudieron huir.

m. Mesa redonda “Sindicalismo de clase y revolucionario en el siglo XX y XXI: historia y actualidad”

Con esta mesa redonda, donde participan sindicatos anarcosindicalistas (CNT y CGT) y otras asociaciones de corte asambleario (Las Kellys Benidorm) se pretende dar a conocer al alumnado de Bachillerato y Ciclos Formativos, los planteamientos y estrategias de acción que todavía tienen en común a las diferentes organizaciones sindicales históricas y actuales.

n. Ruta histórica por los espacios significativos del anarcosindicalismo en Valencia

Se trata de un recorrido por las calles de la Ciudad de Valencia para visitar los edificios, y otros espacios, que fueron ocupados por los sindicatos, y sus instituciones, en el primer tercio del siglo XX, para acercarnos al sindicalismo de clase y revolucionario, principalmente desde la perspectiva del anarcosindicalismo, corriente más olvidada hoy en día.

o. Acampada

La realización de unas Jornadas de Acampada entre el alumnado de TASOCT del IES Jordi de Sant Jordi junto al alumnado de TASOCT del CIPFP la Costera de Xàtiva para integrar todos los conocimientos adquiridos durante los módulos teóricos, a través de la temática "Anarquismo y lucha sindical: conciencia de clase" como hilo conductor de la acampada.

p. Taller teatro del oprimido/a

El alumnado de TASOCT realiza este taller de teatro del oprimido/a, para favorecer las habilidades personales y sociales que permiten mejorar la comunicación con uno/a mismo/a, la relación con otras personas y con el entorno. Además de desarrollar el pensamiento crítico para comprender el mundo en el que vivimos, sus múltiples opresiones, e impulsar iniciativas colectivas para transformarlo. Ejemplos de temáticas representadas dentro de la Memoria Democrática podemos destacar: “Recordando el pasado, construyendo el futuro” o “El anarcosindicalismo: conciencia de clase obrera”.

Planteamiento metodológico e interdisciplinar como elemento vertebrador de la propuesta

El diseño e implementación de todas las acciones que acabamos de comentar parten de un enfoque interdisciplinar y socioeducativo que apuesta por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global (ETCG) con el objetivo de consolidar:

- El aprendizaje de valores universales para el desarrollo personal y social, basados en la dignidad, la convivencia plural, el respeto, la ayuda mutua, la equidad y la solidaridad.
- El reconocimiento de pertenencia a una comunidad global y con perspectiva histórica, donde se asume la corresponsabilidad e interdependencia de nuestros actos, así como el pluralismo, heterogeneidad e interculturalidad.
- El conocimiento de los retos que supone la defensa de los Derechos Humanos, la Justicia Social, la Diversidad...
- La capacidad de acción transformadora, desarrollando un pensamiento crítico por la Justicia social

En este sentido, la metodología se caracteriza (Aucejo, C., Brell, M. y Monclús, C, 2021) por ser ACTIVA, puesto que permite la adquisición de conocimientos, competencias y valores mediante el trabajo y la experimentación, así como el incremento de la curiosidad tanto por el conocimiento como por las consecuencias de nuestros actos y la corresponsabilidad para el cambio que de esto se deriva. Al mismo tiempo es PARTICIPATIVA e INTEGRADORA, ya que los agentes del proyecto (profesorado, alumnado y alianzas externas) lo van modificando para adaptarse a la realidad siempre cambiando de forma horizontal e inclusiva. De modo que el proyecto tiene espacios compartidos de encuentro que favorecen el intercambio y conocimiento de la diversidad interpersonal e intergeneracional, así como espacios de diálogo y evaluación que permiten encarar las acciones del curso presente y el desarrollo de propuestas futuras. También es GRUPAL y COLABORATIVA, pues persigue la interacción entre iguales, el intercambio de conocimientos y experiencias, el trabajo cooperativo, la reflexión conjunta y la toma de decisiones marcan el quehacer diario. Por otra parte, es TRANSVERSAL e INTERDISCIPLINAR, tanto en la implicación de diferentes departamentos (Filosofía, FOL, Castellano, Valenciano, Geografía e Historia, Servicios Socioculturales), como en los diferentes grupos que participan a lo largo del proyecto, así como también en la relación entre los diferentes actores internos y externos (instituto, entidades y administraciones, familias,barrio-comunidad). Y sobre todo es CRÍTICA, REFLEXIVA y TRANSFORMADORA ya que se analiza la situación histórica y la realidad actual para comprender la relación existente entre ambas llevando a cabo acciones comprometidas en cualquier proceso de defensa, dignificación, mejora y transformación. de ésta última

Este planteamiento lo podemos constatar en los procedimientos y metodologías innovadoras que utilizamos:

- Aprendizaje dialógico y bidireccional: que potencia el conocimiento comprensivo y reflexivo, así como la visión crítica de las realidades histórico-sociales, de forma dialogada y compartida, mediante la simulación de experiencias, la resolución de conflictos y dilemas morales, el ejercicio de la empatía, las historias de vida...
- Elementos de expresión artística: como herramienta de acceso a la creación, expresión y reflexión del alumnado, mediante diferentes disciplinas artísticas, sobre la herencia histórica y la realidad que les rodea. Producciones y reflexiones literarias, teatro del oprimido/a, exposiciones fotográficas, caligramas... son algunos de estos elementos.
- Aprendizaje servicio: como propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, en un único proyecto bien articulado, en el que el alumnado vincula los contenidos curriculares con necesidades reales entorno con el fin de mejorarlo. Ejemplos de este tipo de metodología lo encontramos en el Club de lectura juvenil “Punto y coma”, la acampada intercentros o los itinerarios biográficos.
- Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Todas las actuaciones que constituyen el propio programa se vertebran y diseñan como estrategia metodológica en esta línea del ABP. Tareas basadas en la resolución de preguntas, problemas y/o retos, mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de forma conjunta y que culmina con un producto final presentado ante los demás.

Referencias bibliográficas

- Juli Antoni AGUADO HERNÁNDEZ: “El pacifismo-antimilitarismo en España desde el siglo XIX hasta la Guerra Civil: los “efectos desplazamiento”. *Revista de Paz y Conflictos*, 12 (2019), pp. 85-108.
- David AUCEJO, Marc BRELL y Carles MONCLÚS: “La animación sociocultural en los centros educativos: una experiencia de 15 años en el IES Jordi de Sant Jordi de Valencia”, en Edith LUGO, Andrea BOGADO y Rosendo VIANA (comp.): *Desafíos de la animación sociocultural para la transformación social y ambiental sostenible en escenarios de crisis globales. Libro de actas VIII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural*. Posadas, Misiones, Argentina, Universidad Nacional de Misiones, 2021, pp. 277-290.
- M^a Montserrat CASTRO RODRÍGUEZ et al. (coords.): *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*, Barcelona, Editorial Graó, 2007.
- Francisco COLLADO CERVERÓ et al. (coords.): *Rutes per la València anarquista*. Valencia, El Punt, 2021.
- Emma GOLDMAN: *Anarquismo: lo que realmente significa*. Madrid, Editorial El Imperdible, 2016.
- Pere SOLER MASÓ et al. (coords): *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona, Editorial UOC, 2013.
- Tzvetan TODOROV: *Los abusos de la memoria*. Barcelon, Paidós Ibérica, 2013.
- Víctor J. VENTOSA: *Didáctica de la participación. Teoría, metodología y práctica*. Madrid, Narcea, 2016.

La memoria histórica en el aula: algo sencillo, algo posible

Elisa Querejeta Casares, Diego Marín Roig

Resumen

Es posible, también, el trabajo sobre memoria histórica desde la sencillez pedagógica que, en este maremágnum del hacer por hacer de la innovación docente, en ocasiones, es necesario reivindicar. Sin productos ambiciosos, en los que muchas veces cobra más sentido la forma que el fondo, en las sesiones justas y en el estrecho margen que da la vorágine del día a día en el aula, así es como llevamos a cabo en el Departamento de Geografía e Historia del IES Barañain, en el curso 2021-2022, algunas actividades sobre memoria histórica.

Las actividades se iniciaron desde la propia clase, comenzando con un dossier de reflexión, sobre diversas cuestiones en torno a la represión y los testimonios recogidos en el libro “Navarra 1936. De la esperanza al terror”, de la editorial Alaffaylla. Tras esta primera toma de contacto el alumnado asistió a una conferencia del investigador Koldo Pla, de la asociación Txinparta, sobre El Fuerte de San Cristóbal, preparatoria de la visita al Encuentro Intergeneracional del Parque de la Memoria de Sartaguda. Para completar las actividades de aula, se instaló en el IES la exposición “Ezkaba 1938-2018”, que fue visitada por alumnado y profesorado. Además, se puso en marcha una experiencia de investigación con testimonios orales donde el alumnado pudo conocer, de primera mano, la posguerra, las etapas del franquismo, o/y la realidad actual de la guerra de Ucrania.

Palabras clave: Historia, memoria, fuentes orales, testimonios, actividades.

Justificación

Teniendo en cuenta la procedencia y edad de los alumnos del IES Barañáin (muchos de ellos de origen extranjero, y muy alejados también por edad de los sucesos e historia contemporánea española), y del hecho de que nunca antes se habían realizado actividades de este estilo y contando también con la existencia del Instituto de la Memoria, recientemente inaugurado, se veía la necesidad desde el departamento de Geografía e Historia del Instituto, de abrir una lanza en favor de ciertos aspectos de la historia contemporánea relacionados con la memoria histórica vinculados a los derechos humanos y conectados con el currículum oficial¹⁷, y de hacerlo de una manera sencilla y directa.

Para nosotros, trabajar la memoria histórica es sinónimo de compromiso con la verdad y con los derechos humanos, ya que durante demasiado tiempo estos aspectos de la historia de Navarra han sido obviados o no contextualizados suficientemente en el marco de la historia occidental de los años 30, y desde un enfoque que priorice las cuestiones relacionadas con la vida humana, tal y como hemos señalado anteriormente, y que tenga en cuenta el origen del alumnado, y sus inquietudes.

Así pues, y partiendo de estas premisas, planteamos el trabajo a realizar de la siguiente manera:

Bloque 1. Trabajo inicial dentro del aula: Dossier “Represión y guerra civil en Navarra”:

Bloque 2. Actividades realizadas fuera del aula: Exposición, Encuentro Intergeneracional y conferencia.

Bloque 3. Trabajo de investigación con fuentes orales.

Bloque 1: Trabajo inicial dentro del aula: Dossier “Represión y guerra civil en Navarra”:

Para una primera toma de contacto en el aula se preparó un dossier con título “Represión y Guerra Civil en Navarra”, como arranque y preparación para la visita a Sartaguda y demás actividades, organizadas por nosotros mismos y por el Instituto Navarro de la Memoria, con los siguientes contenidos:

1. El mapa de fosas comunes de Navarra
2. Reflexión sobre el significado de las palabras *represión*, *Sartaguda* y *viudas*.
3. Reflexión y análisis sobre varios de los testimonios aparecidos en el libro *Navarra 1936. De la esperanza al terror*, de la editorial Alaffaylla.

Comenzamos el trabajo del aula con tres preguntas muy breves y sencillas, pero con un resultado importante de impacto y sorpresa en el alumnado.

Sobre el mapa de fosas de Navarra¹⁸, tenían que responder a las siguientes cuestiones: “¿Hay alguna fosa cerca de tu pueblo? ¿Qué características tiene?; ¿Cuál es el segundo país del mundo con mayor número de fosas comunes?”

¹⁷ Bloque 5: Estándares 2.1, 2.2, 4.1. Bloque 7: Estándares 2.2, 3.1, 4.1,4.2, 4.3, 4.4

¹⁸ Recuperado de internet: (<https://fosas.navarra.es/>)

#ZXh0fGJhc2V8bWFwYWJhc2V8bGF5ZXJzXl4xMjE4MDkuMzQxfDQ0O

TU0NzEuNDk0fDExMDQ4NDkuMzQyfDQ5NDE5MzUuNDk0XiQwfEA0fDV8Nnw3XXwxfDJ8M 3xAXV0=)

El resto del dossier seguía del siguiente modo:

Reflexión sobre las palabras: Represión, Sartaguda y viudas.

A. *Represión (del latín repressio- onis: contener, refrenar, templar).*

Según la RAE: Acción de reprimir con violencia una sublevación, una manifestación política o social o la vida política de un país”

Cita ejemplos que conozcas de represión.

B. *Sartaguda:*

localidad situada al sur de la merindad de Estella en la subcomarca de la Ribera Estellesa, fue el municipio más castigado por la durísima limpieza política realizada por el bando golpista en Navarra. Es un pueblo sumamente representativo de lo que sucedió en el conjunto de la Ribera, zona en la que en solamente unos pueblos, como aquel, el Frente Popular ganó al Bloque de Derechas en las elecciones de 1936, pero que era el ámbito geográfico en donde la izquierda tenía, con mucho, más presencia. El tercio meridional de Navarra concentró el 59% de los 3.000 asesinados navarros o residentes en la provincia. Los 84 asesinados de Sartaguda, según se vio en el libro Sartaguda 1936. El pueblo de las viudas (Iruñea, Pamiela, 2008) que publicamos en 2008 junto con José María Jimeno Jurío, erige a dicha localidad en el pueblo mártir por excelencia, con una tasa de 67,6 asesinados por cada

1.000 habitantes, muy por encima del grupo de tres localidades que también sobrepasaron los treinta asesinados –Cárcar (33,1), Lodosa (31,7) y Mendavia (30,1)–, las tres localizadas en la misma comarca que aquella. Desde otro punto de vista, según nuestros cálculos, en Sartaguda habría sido eliminado el 40% de los votantes masculinos del Frente Popular, algo solamente superado en Funes y Marcilla, estas dos localidades con unas tasas algo más elevadas. No hay que olvidar que en el conjunto de la Ribera Estellesa habría sido asesinado uno de cada cinco hombres votantes del Frente Popular; en la Ribera Central, uno de cada seis, y en la Ribera Tudelana, uno de cada diez. Fueron auténticas limpiezas políticas, por tanto, en los que los simpatizantes de las izquierdas fueron auténticamente masacrados.”¹⁹

¿Dónde se encuentra Sartaguda? ¿Qué pasó allí?

C. *Viudas.*

Las mujeres en la guerra. Retaguardia. Asistencia. Milicianas. rapadas. Violaciones.

¿Qué papel crees que tienen las mujeres en la guerra? ¿Qué papel tuvieron en la guerra civil española?

4. Reflexión sobre testimonios del libro Navarra 1936...

De este libro, y como introducción al mismo, se eligieron 22 testimonios, entre los cuales se encontraban los de los de Jacinto Ochoa, de Uxue; Pedro Lanz, de Lesaka; Marino Ayerra, relato de un falangista, aparecido en *No me avergoncé del Evangelio*; B.S, de Cabanillas; M. López, de Cadreita; L.S.G, de Cadreita; Joaquín Pérez Yanguas, de Cintruénigo; Miguel, de Ibero; J.M.P., de Makirriain; Lourdes Ansó y J.E. de Funes; Pedro Zapatero y Francisco Inza Goñi, de Iruña-Pamplona; del enterrador de Monreal; J.G, de Santacara y J.A, de Villafranca, entre otros. que fueron leyendo los alumnos en voz alta en el aula.

¹⁹ Fernando MIKELARENA: “Sartaguda, el pueblo de las viudas”, <https://sartaguda.net/sartaguda-el-pueblo-de-las-viudas/> (2017).



Ilustración 1: Montaje con la única fotografía que quedó de Maravillas Lamberto, y versos de Fermín Balentzia

Quisimos destacar en este bloque el testimonio sobre el asesinato de Maravillas Lamberto, narrado por Pilar Lamberto, y analizarlo a su vez a partir de las canciones de Fermín Balentzia y Berri Txarrak.

Comparamos las letras de las canciones con el testimonio, y los alumnos respondieron a las siguientes preguntas:

¿Qué crees que quieren decir las siguientes frases de la letra “Era la muerte azul”; “para sembrar las cunetas de flores republicanas”; “liberaremos palomas, las de las alas rapadas”; “la muerte no fue capaz de sepultar tu mañana”?

¿Qué frases de la segunda canción son las que más te han llamado la atención? ¿Por qué?

Una vez hecha la introducción con los 22 testimonios, el alumnado trabajó estos tres testimonios en grupo:

A. TESTIMONIO 1

“En el cementerio de Etxauri.

En el cementerio trajeron una cuadrilla tremenda. Sólo un día, vi muertos a nueve de una tirada, de Falces. Me acuerdo donde la puerta, uno tenía unas gafas y se le habían caído. Dijeron que eran mineros. Fíjate mineros, de Falces. Un día estuvieron todo el día trayendo y matando. Venían con un coche al cementerio, los sacaban de uno en uno y el que quería se confesaba. Los llevaban, pegaban así un tiro en la nunca y, zas a la fosa. Iban con las manos atadas. Estaban dos para disparar, uno que era de aquí, de al lau de Pamplona, un tal Apesteuguía y otro. En las traseras de la casa teníanlos un balcón que daba al cementerio y de noche se oía todo. Impresionaba. Estaba todo oscuro y unas lucikas... andaban con

linternas. Y se conoce que algunos no querían salir y le decía el falange: ‘¡Venga! Que no es nada!’. Y ser oía el tiro”.

Miguel, de Íbero.

Responde a las siguientes preguntas:

“En el cementerio trajeron una cuadrilla tremenda”: ¿A quién hace referencia esta frase?

“Dijeron que eran mineros.”: ¿Quiénes dijeron que eran mineros? “... y el que quería se confesaba.” ¿Quién les confesaba?

“Y se conoce que algunos no querían salir y le decía el falange: ‘Venga! que no es nada’ Y se oía el tiro.”: ¿Cómo les fusilaban?

B- TESTIMONIO 2

Luis Ansó Mon

“Mi hermano Luis tenía 19 años y era pescador como su padre; no había ido a la mili aún. Era de las Juventudes Socialistas Unificadas y lo cogieron los primeros días. Muy movido, era como una culebra de agilidad y fuerza. Fíjate que lo llevaban a fusilar con los Medranos, con aquel que lo dejaron vivo, y cuando el guardia le fue a tirar echó a correr campo través y como estaba ya a dos luces le tiraron y no le dieron. ¡Y con las manos así eh! Atadas atrás. Estuvo un tiempo escondido por los sotos y como no podían cogerlo vinieron a casa y nos dijeron que si no se entregaba pronto que entonces mataban a mi padre. Le mandaron ese encargo al monte y él decidió entregarse pa salvar al padre, aún sabiendo que lo iban a matar a él. No se me olvidará nunca cuando volvía al pueblo. Mi madre lo vio venir y le gritó. Y cuando mi hermano estaba ya cerca de la plaza yo lo llamé: ‘¡Tato!’ porque yo lo llama Tato, y él me agarró, me abrazó y me dijo: ‘¡Métete en casa! Métete en casa que ya no te veré más’. Eso no se me olvida a mí nunca. Y siguió andando y una mujer le gritó: ‘Ya has caído , ¿eh? Ya has caído’. Él se volvió y le dijo: ‘¡Idiota!’ -eso lo presencié yo ¿eh?-, ‘Hay caído y muerto con mi ideal! ¡So idiota!’. Así. Y había unas parejas de la Guardia Civil en la plaza él llegó, tranquilo, con las manos en el cinto, y le dicen apuntándole: ‘¡Manos arriba!’. ‘¿Tanto miedo tenéis o qué?’. ‘¡Que manos arriba!’’, repitieron. ‘¡Manos arriba ni leches! ¡pues no las subo!’. Y no las subió. El párroco Don Pedro Arteaga, un sinvergüenza que tuvo la culpa de todo, fue a confesarlo a la cárcel, y mi hermano le dijo que él no tenía pecaus. Y el párroco: ‘Pues te tienes que confesar’. ‘Pues mire, -le contestó- si me perdonan la vida, como dicen ustedes que hacía Dios, me confesaré. Si no, no’. Y Don Pedro le dijo: ‘NO hay más remedio. Tienes que morir’. ¡Eso Don Pedro! Entonces él se cagó en lo más alto y, ¿confesar? Agarró la lechera que le habían llevau con el café pa desayunar y se la tiró al párroco a la cara. Los fusilaron en Olite, el día 28. Justo un mes más tarde fusilaron al padre. Así que su sacrificio no sirvió para nada”.

Lourdes Ansó. Funes.

Responde a las siguientes preguntas:

¿Por qué Luis decidió volver al pueblo? ¿De qué le acusaban?

¿Cuáles fueron las palabras que le dijo Luis a su hermano al volver al pueblo?

¿Por qué no quería confesarse?

¿Dónde lo fusilaron?

C. TESTIMONIO 3

“En el verano, cuando estábamos haciendo la parva, había días que nos llegaba un olor muy fuerte a carne chocarrada de los fusilados que quemaban junto al Fuerte. El olor llegaba hasta Makirriain, Orrio y otros lugares...”

En una ocasión fusilaron a un grupo en la peña de Ezkaba y al recibir los tiros se caían los muertos o heridos despeñándose. Uno de ellos no murió y estuvo durante tres días gritando malherido, y al cabo de este tiempo fueron de nuevo a por él y lo remataron. En aquellos tiempos se quejaron los del caserío de Nágiz que en varias ocasiones los perros habían traído brazos, piernas y trozos de los que mataban en el monte y los dejaban en las ezpuendas sin enterrar. Después de aquello ya los solían enterrar mejor...”.

J.M.P. Makirriain

Responde a las siguientes preguntas:

“¿Qué olor les llegaba mientras estaban en el campo? “¿De qué se quejaban los del Caserío Nágiz?

“¿Qué se hizo después de la queja?

D. *Comenta con tus compañeros del grupo:*

¿Qué sensaciones te produce leer estos testimonios?

¿Has oído en alguna ocasión contar a alguien hechos parecidos a los que se narran?

E- *Reflexión general y puesta en común.*

Bloque 2: Actividades realizadas fuera del aula: Exposición, Encuentro Intergeneracional y conferencia.

En consonancia con el trabajo realizado en el aula, desde el Departamento de Geografía e Historia organizamos, durante el mes de abril de 2022 varias actividades sobre memoria histórica en el centro, en las que participó todo el alumnado de 4º de ESO y parte del alumnado de 1º de bachillerato.

Para las actividades contamos con la colaboración de la Asociación Txinparta y del Instituto Navarro de la Memoria, instituciones sin las cuales no hubiéramos podido realizar estas jornadas, y que fueron la culminación a la primera parte del trabajo diario desarrollado en clase donde, partiendo del tema “La II República y la guerra civil” (Bloque 5, Est. 2.1, 2.2, 4.1), se prestó especial importancia a la memoria de las víctimas de la represión en Navarra y a su especificidad en el conflicto: Ausencia de frente de guerra, fuerte implantación del fenómeno requeté, lugar de operaciones del general Mola y la importancia de este en el golpe de estado o la fuerza de la represión franquista, tanto en términos cualitativos, como cuantitativos (más de 3.500 asesinados entre 1936 y 1948)²⁰.

Así pues, tras el trabajo teórico inicial llevado a cabo en las clases, descrito más arriba, el alumnado pudo adquirir un nivel de conocimientos básicos y una primera toma de conciencia sobre la cuestión que le permitieron participar, con un mínimo de interés, en las tres actividades de fuera del aula.

Así pues, el primer acto programado fue la participación de todo el alumnado de 4º de ESO en una conferencia del historiador Koldo Plá, miembro de la Asociación Txinparta. En ella, Koldo

²⁰ Recuperado de internet: (<https://www.navarra.es/es/noticias/2021/09/21/el-fondo-documental-de-la-memoria-historica-registra-3.507-victimas-mortales-de-la-represion-en-navarra-entre-1936-y-1948>)

habló sobre los trabajos de investigación realizados alrededor del Fuerte de San Cristóbal, comenzando la conferencia señalando la reciente exhumación (09/03/22) en el cementerio de Berriozar de quince presos del Fuerte.

Unos días después de la visita de Koldo Pla, todo el alumnado de 4º y parte del alumnado de 1º de bachillerato, participó en el Encuentro Intergeneracional del Parque de la Memoria de Sartaguda, organizado por el Instituto de la Memoria, donde pudieron escuchar de primera mano un testimonio sobre la represión en Navarra, además de los poemas, canciones e intervenciones artísticas elaboradas por el alumnado de otros centros navarros.

Según Manuel Ibáñez Navascués, en “el Encuentro Intergeneracional en el Parque de la Memoria de Sartaguda (...) lugar emblemático de la Memoria Histórica de Navarra se reúnen familiares de personas asesinadas con el alumnado de los centros participantes, estableciendo un diálogo intergeneracional muy enriquecedor en el que conocen de primera mano las consecuencias más traumáticas de la represión. Además, se desarrollan diversos talleres de artes plásticas, poesía y música, representaciones teatrales y musicales protagonizadas por chicas y chicos de algunos de los centros participantes y termina con presentación de los trabajos del alumnado y la actuación de alguna personalidad reconocida del mundo de la música”²¹.

Para completar estos actos se instaló, en el gimnasio del IES Barañáin durante las dos primeras semanas de abril, la exposición “Ezkaba 1938-2018”, que fue visitada por el alumnado de 4º y por el profesorado interesado. En esta exposición, que está a disposición de todos los centros de Navarra, a través del Instituto de la Memoria, se muestra el papel que el Fuerte de San Cristóbal desempeñó como prisión, así como las redes de solidaridad que se crearon y en qué consistió la fuga del penal.

Además, aprovechando el prácticum de una alumna del máster del profesorado, las chicas y chicos de 4º participaron en un estudio para su TFM sobre el nivel de conocimientos que tenían en cuanto a memoria histórica, cuestión que igualmente se podría llevar a cabo al inicio de las unidades didácticas sobre la Guerra Civil y la Represión en Navarra y así, partir del nivel de conocimientos del alumnado sobre esta cuestión

Bloque 3: Trabajo de investigación con fuentes orales.

Como colofón a lo realizado en el aula y fuera de ella, algunos alumnos hicieron un trabajo de investigación sobre la memoria histórica de la guerra y posguerra española y europea, así como de los años del desarrollismo franquista.

La propuesta fue la de realizar una investigación abierta usando para ello fuentes orales, con la posibilidad de presentarlo en la manera que mejor conviniese a los alumnos y sin ofrecer demasiadas pautas metodológicas, salvo las estrictamente necesarias, primando la experiencia frente al método.

Los trabajos de investigación libre que se realizaron utilizando fuentes orales fueron los siguientes:

1. Trabajo con ancianos o gente de edad a la que se le preguntó sobre su experiencia de vida en la guerra, posguerra y desarrollismo, con preguntas abiertas, basadas en cuestiones como la infancia, la organización familiar, el trabajo, etc.
2. Entrevistas en una misma familia navarra a los abuelos y los padres sobre la guerra y la posguerra. Experiencia de vida.

²¹ José Miguel GASTÓN AGUAS, Manuel IBÁÑEZ NAVASCUES y César LAYANA ILUNDAIN (coords.): *Escuelas con memoria. Memoria duten eskolak*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2022.

Data sheet

Name	Ildefonso Alcat
Age	74
Year of birth	1948
Job	bulider
Maried with	Maria Jesus Lafuente
Number of silbing	4
Number of childs	3

Name	Ganna Buchinshka
Age	74
Year of birth	1948
Job	accountain
Maried with	Volodimyr Buchinshkiy
Number of siblings	2
Number of childs	2

Ilustración 2: Diapositiva sobre el trabajo de historia comparada entre Navarra y Ucrania

3. Trabajo sobre la infancia de una persona de edad en Ucrania, y una persona de la misma edad en Isaba (Navarra), comparando ambas vidas en el periodo de guerra y franquismo, y segunda guerra mundial y posguerra. (Ilustración 2)
4. El alumnado de ascendencia emigrante cuyas familias no vivían en España en los años del franquismo, pudo realizar el trabajo de entrevista oral sobre los procesos migratorios de sus familias, o sobre las experiencias de vida en sus respectivos países de origen en los años 40, 50 y 60, comparándolo con la realidad navarra, española y europea.

Todos los trabajos fueron expuestos en clase y dieron lugar a debates muy interesantes sobre contextos plurinacionales, y de experiencias de paz y guerra, acercándonos a la realidad actual de los conflictos políticos y migratorios en Europa, además de aspectos relacionados con la memoria y la historia, tanto de las familias, como de los pueblos, y de los distintos países abordados. No todos los alumnos son de procedencia navarra, y su origen latinoamericano o de países del este europeo, suscitaron comparaciones y mucho interés en todos los alumnos que a través de sencillas entrevistas consiguieron eso que parece tan difícil de hacer y que resulta a la postre mucho más sencillo, esto es, la transmisión de la memoria.

Como hemos señalado arriba, la importancia del trabajo recayó en la experiencia didáctica, más que en un método cerrado de investigación académica. Así, algunos alumnos señalaron después:

“Me ha gustado mucho hacer este trabajo, ya que, conoces las raíces de tu familia en este caso y como se vivía en la época etc...Es muy bonito porque hablas con tus familiares de cosas que no se te ocurría hablar y aprendes a hacer entrevistas. Se ve que las cosas han cambiado mucho ya que algo tan simple que tenemos hoy en día en aquella época era un lujo inimaginable.”

“Yo me lo he pasado muy bien hablando con mi abuela sobre esto ya que ver a mi abuela ilusionada por contarme algo me da vida a mí, y he aprendido mucho.”

“Las entrevistas me han aportado cosas bonitas ya que, que te cuenten tus abuelos todas las cosas que han hecho de pequeños y que te cuenten cómo eran sus padres. Pues te llena de alegría

(...) Yo he aprendido a que antes se le daba mucha importancia a cosas que en la actualidad no la tienen. (...) También que vivir en una dictadura no era nada fácil ya que tenían que controlarse casi todo lo que decían o hacían, pero ellos nunca dicen que han vivido una infancia mala si no una preciosa.”

“Sabemos las atrocidades por las que pasan los migrantes de noticias, periódicos, revistas, pero es conmovedor escucharlo en primera persona. Estos testimonios son importantes para la conciencia de la sociedad.”

Conclusiones

A veces trabajar la memoria es una cuestión más de voluntad que de tiempo y de trabajo, y como hemos señalado al principio, no se trata de elaborar proyectos muy sofisticados, sino de voluntad y elección de buenos materiales, que a día de hoy están al alcance de todos. Con este ejemplo hemos querido aportar nuestro granito de arena a esta cuestión tan importante como es la de reflexionar sobre la historia y sus hechos desde la vertiente de los derechos humanos y nuestra realidad contemporánea. Creemos que con ello nos acercamos al espíritu de lo que se pretende cuando abordamos la materia de Historia Contemporánea, intentando que los alumnos se acerquen un poco y sientan en la piel que la historia es algo vivo y no papel mojado.

Josep/Musoc. Propuesta didáctica

Grupo Eleuterio Quintanilla:

Víctor Fernández Álvarez, Conchita Francos Maldonado, María Jesús Llorente Puerta, Idoya Martínez Díaz-Monasterio-Guren, Manuel Juan Martínez Pérez, Carlos F. Pérez Lera, Cristina Elia Rodríguez Gutiérrez, Rosa Rodríguez Macías

Resumen:

En el contexto de la Décima Muestra de Cine Social de Asturias (MUSOC), y en colaboración con ella, el Grupo Eleuterio Quintanilla ha elaborado una propuesta didáctica para el trabajo en el aula de secundaria del largometraje de animación JOSEP (realizado por Jacques Aurell). La película lleva a la pantalla la vida del artista catalán Josep Bartolí y la vivencia de los españoles y españolas que sufrieron el exilio desde los campos de Francia hasta Latinoamérica.

A través del visionado de la película se proponen una serie de actividades que tocan diferentes metodologías y que buscan una conexión curricular interdisciplinar a través de materias como Lengua Castellana, Geografía e Historia, Filosofía, Educación plástica y Visual, Ed. Musical y que también pueden trabajarse desde los Planes de Acción Tutorial de los centros educativos. Así mismo la propuesta también incluye el trabajo con otras personas que vivieron el exilio a través de sus biografías y con otros productos culturales relacionados: poesía, música, fotografía.

Palabras clave: memoria democrática, cine y educación, exilio, escuelas con memoria, Josep Bartolí.

Introducción

En el contexto de la Décima Muestra de Cine Social de Asturias (MUSOC), y en colaboración con ella, el Grupo Eleuterio Quintanilla ha elaborado una propuesta didáctica para el trabajo en el aula de secundaria del largometraje de animación JOSEP (realizado por Jacques Aurell). La película lleva a la pantalla la vida del artista catalán Josep Bartolí y la vivencia de los españoles y españolas que sufrieron el exilio desde los campos de Francia hasta Latinoamérica.

A través del visionado de la película se proponen una serie de actividades que tocan diferentes metodologías y que buscan una conexión interdisciplinar a través de materias como Lengua Castellana, Geografía e Historia, Filosofía, Educación plástica y Visual, Ed. Musical y que también pueden trabajarse desde los Planes de Acción Tutorial de los centros educativos. Así mismo la propuesta también incluye el trabajo con otras personas que vivieron el exilio a través de sus biografías y con otros productos culturales relacionados: poesía, música, fotografía.

Esta propuesta didáctica forma parte de la sección MUSOC-EDUCA de la Muestra de Cine Social de Asturias y gracias a ello ha sido aplicada en centros educativos de secundaria de toda Asturias.

El Grupo Eleuterio Quintanilla también presentó la propuesta didáctica al conjunto de la comunidad educativa asturiana y de la sociedad en la Jornada sobre cine y memoria del 29 de abril de 2022.

La propuesta educativa sigue en movimiento y su participación como comunicación en este congreso es un paso más en su divulgación. Próximamente se presentará también en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y está prevista su traducción al francés y su adaptación al sistema educativo del país vecino.

Índice sinóptico de la propuesta didáctica

ACTIVIDAD 1: Hablemos de lo que hemos visto. Comenzar a trabajar al terminar de ver la película reflexionando sobre la misma de manera igualitaria. Recomendada para Tutoría o VET en cualquier curso de la ESO.

ACTIVIDAD 2: Deslenguadas. Abordar el tema de la utilización de diferentes lenguas en la película y comenzar a reflexionar sobre ello. (LCL 4º ESO/1º BACH).

ACTIVIDAD 3: Binomio lengua – identidad. Realizar un proyecto de aprendizaje colaborativo sobre la relación entre nuestras lenguas y nuestra identidad. (LCL 4º ESO/1º BACH).

ACTIVIDAD 4: La represión lingüística. Investigar y reflexionar sobre la represión lingüística en España durante el Franquismo. (LCL 4º ESO/1º BACH).

ACTIVIDAD 5: 1939, ¿te suena de algo? Hablar de la realidad que vemos en la película y de su relación con nosotros y nosotras. Recomendada como actividad de tutoría 1º a 3º de ESO, o en Geografía e Historia para 4º ESO, 1º BACH o 2º BACH.

ACTIVIDAD 6: Territorio y memoria. Investigar sobre los lugares en los que transcurre la película y sobre los lugares de memoria. (GªeHª 4º ESO, HMC 1º BACH o HIE 2º BACH).

ACTIVIDAD 7: En realidad, ¿somos tan diferentes? Analizar y reflexionar sobre el refugio y el exilio, desde el pasado hacia el presente, a través de imágenes (fotografía y dibujos) (EPV 4º ESO, GªeHª 3º Y 4º ESO, VET)

ACTIVIDAD 8: El valor de las palabras. Indagar en el significado de los diálogos de la película y completar el contexto histórico gracias a ellos. (GªeHª 4º ESO, HMC 1º BACH o HIE 2º BACH)

ACTIVIDAD 9: La retirada. Realizar un proyecto de investigación en grupo sobre otras experiencias similares a la de Josep Bartolí. (GªeHª 4º ESO, HMC 1º BACH o HIE 2º BACH)

ACTIVIDAD 10: El alma del color. Conocer más sobre la utilización del color como forma de expresión artística y emocional. (EPV 4ºESO, GªeHª 3º Y 4º ESO, Hª del Arte, VET).

ACTIVIDAD 11: Música y poesía en Josep. Trabajar con la música y la poesía presentes en la película para realizar una Tertulia Literaria Dialógica. (Música, LCL, Tutoría de cualquier nivel)

ACTIVIDAD 12: ¿Qué piensas tú? + Observatorio de las mujeres en los campos. Debatir sobre el significado y la trascendencia de lo que hemos visto en la película desde una perspectiva de género. HMC 1º BACH, HIE 2º BACH, Tutoría, VET.

ACTIVIDAD 13: El ser humano, la vida cotidiana. Compartir nuestras emociones y sentimientos analizando cómo se expresan en la película. (EPV 4º ESO, GªeHª 3º Y 4º ESO, Hª del Arte, VET, Tutoría cualquier nivel).

ACTIVIDAD 14: ¡Saca la llingua!, ¿qué pasa con tu lengua? Ampliar nuestro conocimiento sobre la identidad y la lengua reflexionando sobre los actuales debates acerca de la Llingua Asturiana, y también de otras lenguas presentes en el aula. (LCL 4º ESO/1º BACH/Tutoría/VET).

1. Marco normativo y estructura de la propuesta didáctica

La presentación de la película de Jacques Aurell en 2020 significó un revulsivo en la sociedad francesa del momento que en muchos casos era desconocedora de la temática tratada en la misma. La llegada del filme a las plataformas de *streaming* españolas despertó el interés en su utilización como fuente para el estudio del exilio español consecuencia de la Guerra Civil y de los campos de concentración para refugiados establecidos por el gobierno francés.

El Grupo Eleuterio Quintanilla se puso “manos a la obra” con un objetivo claro: la creación de actividades interdisciplinares que, con una intención educativa claramente fijada en el trabajo sobre el exilio y los campos, abordase el tema ofreciendo al alumnado un punto de partida diferente: el visionado de una película. Así mismo se precisó que la propuesta plantease retos desde las metodologías activas, el trabajo por proyectos y la educación basada en evidencias, tratando de poner en marcha el ejercicio del espíritu crítico y la defensa de valores democráticos y de solidaridad por parte del alumnado.

En 2020 nos encontrábamos en pleno marco normativo LOMCE con ya en el horizonte un nuevo marco legal, la LOMLOE, razón por la cual el Grupo Eleuterio Quintanilla aborda la tarea centrándose en aquellos aspectos que sabíamos habían llegado para quedarse: partir de los intereses del alumnado, establecer actividades centradas en el Diseño Universal de Aprendizaje, plantear un aprendizaje competencial y buscar productos o evidencias de aprendizaje motivadores que permitan al alumnado ser eje vertebrador de su proceso de aprendizaje.

Las actividades propuestas se integran perfectamente en el nuevo marco legal pudiendo funcionar como Situaciones de Aprendizaje de manera aislada o en su conjunto. Las metodologías propuestas son metodologías activas centradas en el alumnado y en el aprender haciendo, desarrollando su

espíritu crítico y en pro de la adquisición de las competencias clave y las competencias específicas de las materias abordadas, con especial desarrollo de los saberes básicos de estas y del trabajo con herramientas digitales. La propia temática de la propuesta, centrada en la Memoria Democrática, hace que esté plenamente vigente y lista para ser llevada al aula.

La propuesta sigue además el espíritu de trabajo del Grupo Eleuterio Quintanilla en el que prima poner el foco sobre las víctimas y no sobre los victimarios, visibilizando nuestro acervo común y las personas protagonistas del exilio asturiano y su reclusión en campos. Con ello buscamos desarrollar el espíritu crítico de un alumnado cada vez más alejado de estas realidades y en el que buscamos incentivar la empatía, la solidaridad y los valores democráticos.

2. Acceso a la propuesta

El Grupo Eleuterio Quintanilla nace como sección educativa del Ateneo Obrero de Gijón (Asturias) y por lo tanto es un colectivo de docentes de diversas áreas y materias que, motivados por su amor a la profesión, buscan una mejora de la educación que redunde en una sociedad más justa. Nuestras áreas de interés son la educación intercultural y antirracista, el análisis de fenómenos como el exilio y las migraciones y la memoria democrática. Estos fundamentos hacen que todas las propuestas didácticas y acciones desempeñadas por el grupo: elaboración de exposiciones, organización de jornadas de investigación y divulgación, etc. sean gratuitas para toda la sociedad. Todas las propuestas didácticas realizadas por el grupo están alojadas en la web de este en formato descargable (PDF) y son de libre acceso para toda persona que quiera acceder a las mismas. Así mismo, este trabajo, realizado en colaboración con MUSOC, está siendo dinamizado por el festival a través de su página web y de su programa MUSOC EDUCA.

Los docentes de secundaria o bachillerato están solo a un *click* de nuestro trabajo:

[PROPUESTA DIDÁCTICA JOSEP](#)

[JOSEP EN MUSOC EDUCA](#)

3. La propuesta didáctica llevada a la práctica

La propuesta didáctica de JOSEP ha sido llevada al aula por el Grupo Eleuterio Quintanilla en cinco centros educativos de Gijón entre 2020 y 2022 y por todo el profesorado asturiano participante en el programa MUSOC EDUCA. Ha llegado a más de siete municipios y a varias centenas de estudiantes asturianos. Además, su puesta en práctica y “rodaje” ha sido presentada a toda la comunidad educativa asturiana a través de una jornada de divulgación sobre cine y memoria organizada por el Grupo Eleuterio Quintanilla en abril de 2022.

El trabajo con la propuesta conlleva siempre la emisión gratuita²² del filme en salas de exhibición para alumnado y también para las personas interesadas. Este hecho nos permite divulgar más allá del aula o de la Muestra de Cine Social y abrir una ventana en la que el mensaje sobre memoria democrática cale en el conjunto de nuestra comunidad.

En la actualidad la propuesta sigue su camino de difusión con unas jornadas de formación para el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y con la presencia en este congreso.

²² Hasta el momento la Muestra de cine social de Asturias o el Grupo Eleuterio Quintanilla han corrido con los gastos de exhibición del filme y contamos con los derechos para la utilización de las imágenes presentes en la propuesta cedidos por la distribuidora española de la película.

4. Resultados de la propuesta

Los objetivos que el grupo se fijó durante el desarrollo esta propuesta se centraban en conseguir, poniendo el foco en las víctimas, y mediante metodologías activas, la dinamización del alumnado en pro del desarrollo su espíritu crítico y la puesta en valor de las experiencias vitales de las personas exiliadas de la Guerra de España a través de una fuente audiovisual como es la película *Josep*.

Estos objetivos podemos concluir que se han conseguido y no sólo por las evidencias tangibles de aprendizaje sino también por las experiencias de aula y el impacto que la propia visualización de la película y el trabajo sobre la misma ocasionó en nuestro alumnado.

A partir de aquí el desarrollo de esta propuesta didáctica ha conseguido meter en el aula la memoria democrática de la mano de una película e involucrar a nuestros jóvenes a través de actividades que buscaban su aprendizaje desde otras materias además de desde la Geografía e Historia.

Uno de los éxitos de la propuesta ha sido, precisamente ese abordaje multidisciplinar e interdisciplinar. Establecer conexiones y acercarse a un fenómeno histórico desde las artes visuales y dinamizando otras capacidades y materias: la emoción a través de la música de Silvia Pérez Cruz, la reflexión a través de la lectura comparada y dialógica de poesía, el análisis estético o lingüístico de la película y la integración plurilingüe como norma y no como excepción.

La formación de docentes y la divulgación en congresos científicos, como este I Congreso Internacional de Historia con Memoria en la educación, son solo un paso más para una propuesta que esperamos siga difundiéndose y creciendo para llegar a cada vez más escolares.

“Julián Oscoz Íñigo: una vida en la memoria”: proyecto didáctico desarrollado por el IES Tierra Estella-Lizarralde BHI

Toño Ros Zuasti, Íñigo Arzoz Mendizábal

Resumen

“Julián Oscoz Íñigo: una vida en la memoria” es un proyecto didáctico desarrollado durante el curso académico 2020-2021 en el IES Tierra Estella-Lizarralde BHI, dentro del proyecto “Escuelas con memoria”, impulsado por el Instituto Navarro de la Memoria-Ren Nafarroako Institutua. El proyecto consistió en la realización de una exposición y un audiovisual sobre la figura de Julián Oscoz Íñigo, afiliado a la UGT, presidente del Centro Obrero Republicano de Cárcar, preso en la cárcel de Pamplona entre el 11 de agosto y el 1 de diciembre de 1936, y fusilado el 5 de diciembre de ese mismo año en la fosa de Sengáriz. La base del proyecto han sido las 16 cartas y postales aportadas por Margarita García Oscoz, nieta del represaliado y profesora de Lengua castellana en el centro. La exposición se estructuró en 4 grandes ejes en torno a la vida de Julián que llevaban como títulos: VIDA, PRISIÓN, MUERTE y MEMORIA. En cada apartado diferentes paneles, tanto en castellano, euskera e inglés, recogían aspectos de su vida, así como del complejo contexto histórico que le tocó vivir. Por último, la exposición se completó con un mural alusivo a las manualidades que Julián realizó en prisión, y con un audiovisual que recogía fragmentos de las cartas y postales leídos por el alumnado, así como una poesía de cierre en memoria de Julián.

Palabras clave: Didáctica, memoria, investigación, represión, reparación.

La víctima: Julián Oscoz Íñigo

Julián Oscoz Íñigo nació en Viana el 22 de noviembre de 1892 del matrimonio formado por Romualdo Oscoz Navarro y Manuela Íñigo Irisarri, ambos naturales de Azagra. Su padre desempeñó la profesión de capataz de camineros y, por ello, Julián y sus seis hermanos nacieron en diferentes localidades de Navarra y del País Vasco. El 14 de mayo de 1917 en Cárcar, Julián contrajo matrimonio con Margarita Hernández Ruiz, natural de Cárcar y quien hasta su matrimonio había trabajado como sirvienta en una casa de Estella. El matrimonio tuvo siete hijos, cinco niñas (Isabel, fallecida niña, Esperanza, Rufina, María, fallecida niña, y María) y dos niños (Ignacio y Santiago), que fueron llegando al mundo entre 1918 y 1936. Julián fue ante todo un hombre familiar, sencillo y de campo. Así lo reflejan las cartas que escribió desde la cárcel de Pamplona. Además de labrador, también desempeñó otros oficios como albañil, pintor o escobero. A pesar de su origen humilde, Julián sabía leer y escribía con una cuidada y bella caligrafía. Entre sus aficiones se encontraba la caza y la pesca, actividad para la que solicitó licencia en 1936 al Ingeniero Jefe del Distrito Forestal de Navarra y Vascongadas.

Pero Julián también fue un hombre comprometido con la libertad y la justicia social. Fue afiliado a la UGT y ejerció como presidente del Centro Obrero Republicano de Cárcar. También fue apoderado del Frente Popular en las elecciones de febrero de 1936. El 27 de abril de 1936 firmó, junto con otros vecinos de Cárcar, un escrito dirigido a la Audiencia Territorial de Navarra, en el que protestaban por el proceso incoado contra Jesús Monzón Repáraz, líder comunista navarro, por el asalto al Palacio de la Diputación.

Tras producirse la sublevación militar contra la República, Julián fue detenido en Cárcar y trasladado a la Prisión Provincial de Pamplona, donde ingresó el 8 de agosto de 1936. Desde allí, entre el 11 de agosto y el 1 de diciembre, envió a su mujer 7 cartas y 9 postales. Junto con otros seis presos republicanos, todos ellos vecinos de Cárcar y a los pocos días de cumplir 44 años, el 5 diciembre de 1936 fue fusilado y enterrado en la fosa de Sengáriz, en el valle de Ibargoiti. Sus restos fueron exhumados en 1979 e inhumados en el cementerio de Cárcar en el panteón conmemorativo levantado en memoria de los vecinos del pueblo asesinados durante la Guerra Civil, e inaugurado el 25 de febrero de 1979.

La didáctica: el proyecto educativo

El proyecto didáctico en torno a la memoria de la figura de Julián Oscoz Íñigo se gestó a lo largo del curso académico 2020-2021 centrado en los siguientes objetivos:

- Elaborar un proyecto didáctico en el marco de la Red de Escuelas con Memoria en colaboración entre el Instituto Navarro de la Memoria-Ren Nafarroako Institutiuta y el IES Tierra Estella-Lizarralde BHI.
- Fomentar entre el alumnado la educación en los valores democráticos, de paz, tolerancia, respeto, convivencia, justicia y reparación.
- Integrar la recuperación de la Memoria democrática en el currículo escolar, y trabajar de manera transversal y colaborativa entre los diferentes departamentos didácticos.

- Desarrollar una metodología de trabajo competencial, significativa y transversal a través de la cual el alumnado pueda ejercitar destrezas como la investigación con fuentes históricas primarias, así como desarrollar el espíritu analítico, crítico y reflexivo, la comprensión lectora, la comunicación oral y escrita, y la elaboración de contenidos audiovisuales.

Como dice el refranero popular, todo gran viaje comienza con un primer paso. Y este primer paso fue el generoso ofrecimiento que Margarita García Oscoz, nieta de Julián y profesora de Lengua castellana y literatura en el instituto, hizo al equipo motor del proyecto “Escuelas con memoria”, de trabajar con “unas cartas que conservamos de mi abuelo, al que mataron en la Guerra Civil”. En este sentido, la base y el hilo conductor y vertebrador del proyecto fueron los diversos materiales conservados y aportados por la familia de Julián. Las fuentes principales para elaborar el proyecto didáctico han sido las siguientes:

- 7 cartas y 9 postales enviadas por Julián desde la cárcel de Pamplona a su mujer Margarita Hernández, entre agosto y diciembre de 1936. Material fotocopiado, escaneado y transcrito.
- Cuadernillo de gastos de Julián Oscoz durante su encarcelamiento en Pamplona. Material fotocopiado y escaneado.
- Documentación aportada por la familia con información biográfica sobre Julián. Material fotocopiado y escaneado.
- Audiovisual con la entrevista realizada en Cárcar a Ignacio Oscoz Hernández en el año 2009, y en la que realizaba una semblanza de su padre, relataba su detención, asesinato y exhumación, y explicaba también su participación en el bando sublevado durante la Guerra Civil, al que fue enrolado a la fuerza. Documento en DVD.
- Un fragmento de las manualidades en papel trenzado que Julián realizó durante su estancia en prisión. Originales en posesión de Margarita García Oscoz y fotografías.

A su vez, el proyecto didáctico ha reflejado su carácter diverso, interdisciplinar, interdepartamental, significativo y competencial. Ha contado con la participación de alumnado procedente tanto de etapas educativas obligatorias como postobligatorias– 4º ESO y 1º de Bachillerato, modelos A, G, D y sección bilingüe– ; ha sido desarrollado en el marco de cinco departamentos y siete asignaturas: departamento de Lengua (Lengua castellana y literatura), departamento de Geografía e Historia (Historia, Geografía e Historia de Navarra, Historia del Mundo Contemporáneo), departamento de Filosofía (Valores Éticos), departamento de Plástica (Educación Plástica), y departamento de Tecnología (TIC); ha supuesto un aprendizaje significativo, centrado sobre el familiar de un miembro de la comunidad educativa y de un entorno geográfico cercano al alumnado (Tierra Estella); y ha necesitado de una metodología activa, colaborativa y eminentemente procedimental y competencial, centrada en los siguientes procedimientos metodológicos:

En primer lugar, mediante el análisis, procesamiento y síntesis de la información de las diversas fuentes disponibles sobre Julián señaladas anteriormente; en segundo lugar, a través de la búsqueda, análisis y síntesis de información escrita, estadística, iconográfica y audiovisual, tanto bibliográfica como digital, para llevar a cabo una seria contextualización histórica de la figura y del momento estudiados; en tercer lugar, mediante el empleo de las herramientas de edición y presentación para proceder a la organización de la información obtenida en diferentes carteles; en cuarto lugar, a través del manejo de las herramientas de grabación y edición audiovisual para la producción del vídeo sobre Julián; y en quinto y último lugar, mediante el empleo de diversas técnicas de producción artística basadas en el trabajo y manipulación del cartón.

En cuanto a su organización, el proyecto didáctico se estructuró en la realización de tres actividades, elaboradas en clase durante los meses de abril y mayo de 2021, y todas ellas expuestas en el salón de actos del instituto a lo largo de la segunda quincena del mes de mayo.

Previamente, y para que el alumnado participante en el proyecto pudiera contextualizar los orígenes históricos de la violencia ejercida por el bando sublevado contra el mundo campesino y jornalero, especialmente en el caso de Cárcar, localidad de residencia del protagonista, José Miguel Gastón Aguas impartió la charla “Raíces de la masacre: conflicto comunero, aprendizaje político y represión en Cárcar”, basada en las investigaciones llevadas a cabo por el autor y publicadas en el libro del mismo título.

Las tres actividades que conformaron el proyecto didáctico “Julián Oscoz Íñigo: una vida en la memoria” fueron las siguientes:

1. La elaboración de una exposición articulada a través de una serie de paneles informativos impresos en imprenta, y centrada en la vida de Julián Oscoz Íñigo, en el contexto histórico de la Segunda República y la Guerra Civil, y en el proceso de exhumación y recuperación de la memoria de los represaliados por el franquismo durante la Transición. Esta actividad fue coordinada por el profesorado de los departamentos de Geografía e Historia y Filosofía, y llevada a cabo por el alumnado de 4º ESO y 1º Bachillerato en las asignaturas de Historia, Historia del Mundo Contemporáneo, Geografía e Historia de Navarra y Valores Éticos.

La exposición se estructuró en 4 grandes ejes en torno a la vida de Julián que llevan como títulos: VIDA, PRISIÓN, MUERTE y MEMORIA. En cada apartado diferentes paneles, en castellano, euskera e inglés, recogían no solo aspectos de su vida sino también del complejo contexto histórico que le tocó vivir:

En el apartado de VIDA, se trazaba una pequeña semblanza biográfica de Julián a través de su árbol genealógico, su partida de nacimiento, su matrimonio con Margarita, sus anotaciones sobre los nacimientos de sus siete hijos, su implicación política, su pueblo, Cárcar, así como la vida campesina en la Ribera, o el sindicalismo en la Navarra de los años 30.

En el apartado de PRISIÓN, la exposición se vertebraba en torno a la reproducción de las cartas y postales escritas por Julián desde la cárcel, y acompañadas todas ellas por una frase alusiva a cada carta y escogida por el alumnado de Lengua castellana y literatura. A esta documentación epistolar le acompañaban carteles, como el titulado 119 días por carta, en los que se analizaban diversos aspectos de su vida en prisión, así como otros paneles que recogían los expedientes carcelarios de Julián, cómo era la cárcel de Pamplona, cómo se desarrolló la Segunda República en Navarra, de qué manera se produjo la sublevación militar, además de protagonistas y periódicos de la época.

Los apartados MUERTE y MEMORIA contenían carteles que informaban sobre la fosa de Sengáriz, donde fue fusilado Julián el 5 de diciembre de 1936, así como otros que aportaban datos históricos, estadísticos y cartográficos sobre los distintos tipos de represión que hubo en Navarra durante la contienda civil. Todo ello culminado con un recorrido sobre la recuperación de la memoria histórica a través de los actos con motivo de las exhumaciones llevadas a cabo en 1979.

2. La confección de un mural en cartón con el nombre y la fotografía de Julián a través de una reinterpretación de las manualidades que, trenzando papel, realizó durante su encarcelamiento, y cuyo original ha conservado la familia y ha servido de modelo. Esta



Cartel y fotografía de Julián encabezando la exposición. En el atril las manualidades originales realizadas en prisión y conservadas por la familia.

actividad fue coordinada por el profesorado del departamento de Plástica, y llevada a cabo por el alumnado de 4º ESO en la asignatura de Educación Plástica.

3. La producción de un audiovisual que contó con una selección de imágenes relacionadas con la vida de Julián (fotos de las cartas y postales, de su pueblo, de la prisión de Pamplona...), acompañadas a su vez por la lectura por parte del alumnado de una selección de fragmentos de sus cartas y postales, y cuyo metraje termina, a modo de broche final, con la poesía original escrita y declamada por Francisco Jiménez, profesor del departamento de Lengua castellana, y titulada 5 de diciembre de 1936. Esta actividad fue coordinada por el profesorado de los departamentos de Lengua y Tecnología, y fue llevada a cabo por el alumnado de 4º ESO en las asignaturas de Lengua castellana y literatura, y Tecnologías de la Información y la Comunicación.
4. Proceso de Aprendizaje-Servicio. La realización de un encuentro de confluencia en el que participaron, por un lado la familia de Julián Oscoz; por otro los representantes de instituciones como el ayuntamiento de Estella-Lizarrza en la figura de su alcalde, el Ayuntamiento de Cárcar con su alcaldesa y los representantes del Gobierno de Navarra que lideran el trabajo de la Memoria Histórica como la consejera Ana Ollo y el director del

Instituto de la Memoria, Josemi Gastón. Todos y todas formaron un foro para compartir con el alumnado y el profesorado del centro. De esta manera, nuestro alumnado aprende y ofrece un servicio a la sociedad en la que desarrolla su proceso didáctico.

Criterios e instrumentos de evaluación y calificación del proyecto

La evaluación y calificación del trabajo del alumnado en el proyecto se ha realizado durante la 3ª evaluación, lo que ha tenido su reflejo en las calificaciones de la última evaluación ordinaria del curso. Cada departamento participante ha establecido sus propios criterios e instrumentos de evaluación en función de los objetivos propuestos y las tareas realizadas por el alumnado. Además, el trabajo se ha desarrollado de manera grupal y a través de un aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, la nota final del alumnado ha venido determinada por la nota obtenida por cada uno de los grupos de trabajo formados para realizar las diferentes actividades.

Criterios de evaluación

En cuanto a los criterios de evaluación generales y las competencias básicas -Lomce- trabajadas se establecieron los siguientes:

Que el alumnado fuera capaz de...

- extraer y analizar información procedente de fuentes primarias (*Competencia lingüística / Competencia aprender a aprender*).
- buscar, analizar, procesar y sintetizar información de carácter histórico utilizando para ello diferentes fuentes de información (monografías, páginas web...) (*Competencia lingüística / Competencia aprender a aprender / Competencias sociales y cívicas*).
- organizar y presentar la información utilizando las herramientas de edición y presentación de textos e imágenes (PowerPoint) (*Competencia digital*).
- elaborar un documento audiovisual con información sonora y gráfica (*Competencia digital*).
- confeccionar en cartón un título reproduciendo motivos geométricos (*Competencia conciencia y expresiones culturales*).
- trabajar de manera colaborativa y cooperativa (*Competencia aprender a aprender / Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*).
- redactar los textos con corrección ortográfica y gramatical (*Competencia lingüística*).

Instrumentos de calificación

En cuanto a los instrumentos de calificación, los utilizados fueron los siguientes:

- Trabajo en clase (20%: nota grupal): entregas periódicas
- Actitud (10%: nota individual): observación en clase
- Producto final (50%: nota grupal): entrega final del proyecto (carteles, audiovisual, título)
- Reflexión final y autoevaluación (10%: nota individual)
- Evaluación del grupo (10%: nota grupal)

La reflexión: una escuela con memoria

Durante el curso académico 2020-2021, el equipo directivo del IES Tierra Estella-Lizarralde BHI, liderado por su director Toño Ros Zuasti, decidió sumarse en un proyecto de colaboración



Acto de homenaje en memoria de Julián Oscoz Íñigo (27/05/2021).

con el Instituto Navarro de la Memoria-Ren Nafarroako Institutua a fin de ir trenzando una red de Escuelas con Memoria que incluyesen en el currículo escolar y en la práctica docente la reflexión sobre la memoria histórica de nuestro pasado más traumático, el correspondiente a la Guerra Civil y a la dictadura franquista, como una manera de fomentar la cultura democrática y de educar al alumnado en los valores de la convivencia, la tolerancia, el respeto y la paz.

De hecho, y en el marco de esta fructífera colaboración entre los dos Institutos, el escolar y el de la Memoria, alumnado procedente de diferentes etapas educativas (3º y 4º ESO, 1º y 2º de Bachillerato) ha realizado toda una serie de actividades educativas con la memoria democrática en el centro. Así, por ejemplo, dicho alumnado ha asistido desde entonces a varias obras de teatro como *Vencidos* o *Goyena Arraiza, Emilia*; ha participado también, ya sea de forma on-line o presencial, en varias ediciones del Encuentro Intergeneracional de Sartaguda; ha trabajado la represión franquista a través de la lectura y análisis en clase de la novela *Una bala para el recuerdo*, y mediante el encuentro virtual con su escritora, Maite Carranza; y también ha tenido la oportunidad de visitar, en el salón de actos del instituto, y de trabajar, bajo la guía del profesorado del departamento de Geografía e Historia, con la exposición “Fronteras de hormigón/Hormigoizko mugak”.

Todo este conjunto de actividades, a las que hay que sumar el proyecto centrado en la figura de Julián Oscoz Íñigo, han contribuido sin duda a convertir al IES Tierra Estella-Lizarralde BHI en una “escuela con memoria”. Y esto es así porque, gracias a las mismas y a la diversidad de metodologías y enfoques empleados, el alumnado ha podido conocer, estudiar, analizar, reflexionar y emitir un juicio razonado y crítico sobre los orígenes históricos, las motivaciones ideológicas, los grupos sociales participantes, los procedimientos empleados y las profundas y dolorosas consecuencias que, sobre los habitantes de Navarra y muy especialmente sobre la comarca de Tierra Estella, conllevó la violencia política y la represión ejercidas por la dictadura franquista desde sus orígenes en la sublevación militar y posterior Guerra Civil.

Pero la vocación del IES Tierra Estella-Lizarralde BHI no solo es convertirse simplemente en una “escuela con memoria” para su propio alumnado, sino que ha querido también visibilizar y proyectar la educación en la memoria democrática hacia la comunidad educativa y hacia la

misma sociedad. Y esto ha sido así no solo gracias a la difusión realizada por el propio alumnado participante en las actividades, que lo ha comentado con interés en sus casas, sino también gracias a su publicación tanto en los números 7 y 8 de la revista escolar Zumake, como en la página web del instituto.

El proyecto didáctico aquí presentado: “Julián Oscoz Íñigo: una vida en la memoria”, no sólo se quedó en un conjunto de actividades que formaron al alumnado en memoria democrática y que adornaron los muros del instituto como cualquier otra exposición, fue también algo más. Fue ante todo la oportunidad que una institución educativa de una sociedad democrática tuvo para, ochenta y cinco años después, homenajear y reconocer la memoria de una de las tantas víctimas que provocó la Guerra Civil y el franquismo. Así, el jueves 27 de mayo de 2021, ante la presencia de la hija, nietos y sobrinos de Julián, acompañados por los representantes institucionales y de la comunidad educativa, se celebró un acto de homenaje y reparación en memoria de Julián que tuvo lugar en el salón de actos del instituto. Acto en el que se presentó la exposición al público y se proyectó el audiovisual, y que culminó con una ofrenda floral y con la entrega de una placa conmemorativa a María, hija de Julián. En definitiva, un acto cargado de emoción y realizado con inmenso cariño y afecto que esperamos sirviera como digno homenaje a la memoria de Julián Oscoz Íñigo, un hombre que desde estos momentos y ya para siempre forma parte de la memoria del IES Tierra Estella-Lizarralde BHI y de la de muchos de nosotros y de nosotras.

Auschwitz: topografía de la barbarie

Antonio José Arjona Casillas

Resumen

La importancia del Holocausto en la historia del siglo XX supuso un punto de inflexión en la reflexión sobre los genocidios. Como apuntó Adorno, “ la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en educación”. En esta línea, se enmarca el proyecto que presentamos. Con la información de los testimonios de los supervivientes, la información documental proporcionada por el Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau y los itinerarios fotográficos realizados por los alumnos hemos realizado una exposición como producto final del proyecto. El objetivo es invitar a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre el Holocausto, no solamente como un hecho del pasado, sino también, como una advertencia para el presente. Para el éxito del proyecto consideramos imprescindible su continuidad en el tiempo. Por ello, lo hemos ido ampliando, curso tras curso, organizando unas Jornadas Anuales sobre el Estudio del Holocausto que nos han permitido ampliar nuestro campo de estudio, intercambiar nuestras experiencias con otros centros y abordar el tema, más allá de la Historia, con visiones complementarias desde diversas materias como la Literatura o la Filosofía.

Palabras clave: Auschwitz-Birkenau, campo de concentración, genocidio, testimonios, cámaras de gas

Justificación

El siglo XX se nos presenta como el siglo del progreso. La Revolución Industrial dio lugar a un proceso de crecimiento continuo. El aumento de la producción agraria, la mejora en las condiciones higiénico-sanitarias o los avances científico-técnicos no han hecho más que mejorar las condiciones de vida de las personas. Pero es, en este contexto, en el que se desarrollaron las dos guerras mundiales. Cuanto más progreso; más barbarie. Esta es la gran paradoja del siglo XX.

Durante la Segunda Guerra Mundial, los horrores del nazismo y, Auschwitz, como símbolo de la barbarie, supusieron un punto de inflexión en la reflexión sobre los genocidios. Adorno, filósofo judío de la Escuela de Frankfurt, afirmó que el principal objetivo de la educación después de Auschwitz, debía ser que Auschwitz no se repita. En esta línea de pensamiento, la UNESCO cree esencial el estudio del Holocausto y su inclusión en los planes de estudios de todos los países y “alienta a crear programas didácticos que transmitan el recuerdo del Holocausto a las generaciones futuras, con el fin de evitar la recurrencia a actos de genocidio”²³.

En un mundo convulso, donde las guerras se siguen sucediendo y continúan sumando, desde la IIª Guerra Mundial, millones de víctimas, desplazados y refugiados; el estudio de Auschwitz se hace imprescindible. Auschwitz es pasado, pero también deber ser advertencia para el presente y las futuras generaciones. En definitiva, se trata de enseñar el Holocausto, para aprender del Holocausto. Conociendo los terribles acontecimientos que tuvieron lugar en Auschwitz, podemos ayudar a los alumnos a reflexionar sobre los genocidios y fomentar valores basados en la paz, la tolerancia y el respeto a los derechos humanos.

El proyecto que proponemos surgió de la realización de un viaje de estudio con alumnos de 4º de la ESO, durante el curso 2015/2016, a los campos de concentración y exterminio de Auschwitz-Birkenau para conocer, sobre el terreno, aspectos relacionados con el Holocausto. El núcleo del proyecto debía ser el viaje y, en torno a él, desarrollamos una serie de actividades organizadas en tres fases: Los testimonios (antes del viaje), el viaje y la reflexión (después del viaje)

Primera fase: Los testimonios

Una de las principales fuentes de información para conocer lo que aconteció en los campos de concentración y exterminio nazi son los testimonios de los supervivientes, ya que los nazis destruyeron, antes de su huida, todas las huellas posibles de la barbarie cometida. En la actividad nº1: *Auschwitz: La necesidad de contar y la obligación de recordar* presentamos una selección de testimonios pertenecientes a cuatro supervivientes de Auschwitz: Primo Levi, Miklos Nyiszli, Filip Müller y Stella Müller. Los presos que llevaban un diario secreto se atormentaban por las limitaciones de sus testimonios. No existían las palabras adecuadas para describir los horrores vividos. Pero, así y todo, había que intentarlo; un horror semejante no podía quedar en el olvido. Los alumnos, partiendo de la información que proporcionan estos testimonios, tenían que elaborar un informe sobre el funcionamiento de los campos de concentración. Las historias contadas por los prisioneros eran las piezas de un puzzle que, al encajarse unas con otras, nos permitía reconstruir el funcionamiento de estos campos de concentración y exterminio. La

²³ Resolución 60/7. Recordación del Holocausto aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, 21 de Noviembre de 2005

llegada en tren, la selección, las condiciones de trabajo, el hambre, las enfermedades, las humillaciones arbitrarias, los experimentos médicos, las cámaras de gas o los crematorios son algunas de esas piezas que, en forma de testimonios, nos han permitido conocer los horrores de Auschwitz. Ahora, cuando van desapareciendo la mayoría de los supervivientes del Holocausto es cuando se hace imprescindible recordar lo que ellos nos transmitieron.

Segunda fase: El viaje

La visita al Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau tenía un doble objetivo: Que los alumnos vieran directamente lo que habían conocido a través de los testimonios de los supervivientes y, la recopilación de la información gráfica y escrita necesaria para la posterior elaboración de una exposición como producto final del proyecto. En la actividad nº2, los alumnos tenían que documentar fotográficamente los itinerarios propuestos. El itinerario de Auschwitz se inicia en la puerta del campo de Auschwitz, con su famoso lema: "Arbeit Macht Frei" (El trabajo libera); continúa por la exposición ubicada en los bloques 4, 5, 6 y 7; se completa con el bloque y el paredón de la muerte, la plaza de recuento, la horca colectiva; para terminar con la cámara de gas y el crematorio. El itinerario de Birkenau se inicia en el gran arco que permite la entrada del ferrocarril dentro del recinto; nos lleva por las barracas de los prisioneros, las letrinas, la plataforma de descarga, las ruinas de las cámaras de gas y los crematorios; sin perder de vista en ningún momento, las alambradas y torres de vigilancia. En cuanto a la documentación escrita, además de los paneles informativos, los alumnos utilizaron las guías publicadas por el Museo Estatal de Auschwitz- Birkenau. También obtuvieron información en las visitas a la Fábrica de Oskar Schindler, que en la actualidad funciona como Museo Histórico de la Ciudad de Cracovia y, a la Farmacia Pod Orlem, situada en lo que fue el gueto de Cracovia.

Tercera fase: La exposición

Con toda la información recopilada: Testimonios, información fotográfica e información documental abordamos, como producto final del proyecto, la realización de una exposición (actividad nº3) El resultado fueron diez paneles de 2x1m., primero en papel pluma y, después, en una segunda exposición, en paneles enrollables mucho más cómodos para su exposición y transporte. En todos los paneles se combinan fotografías, texto y una serie de códigos QR. con audios de los testimonios de los supervivientes grabados por nuestros alumnos. En el primer panel se aborda la cuestión judía contextualizada en la década de los treinta. Del panel número dos, al panel número nueve se muestra la información básica del funcionamiento de los campos de concentración y exterminio de Auschwitz-Birkenau: Su localización, las características del vallado, la procedencia y clasificación de los prisioneros, las condiciones de habitabilidad, las humillaciones y torturas a las que eran sometidos los presos, el estado de musulman, el funcionamiento de las cámaras de gas y de los crematorios o, los barracones que funcionaban como almacén de los bienes requisados a los judíos, conocidos como "el Canadá". El último panel se ha reservado para la reflexión. En él se plantea que los genocidios, como el Holocausto, no surgen de repente, como si de un desastre natural se tratase. Siguiendo a Enrique Moradiellos, los genocidios pasan por una serie de fases que deben ponernos en alerta antes de que el proceso sea irreversible. Estas son: El prejuicio, la discriminación, la segregación y el exterminio²⁴.

²⁴ Moradiellos, Enrique: *La semilla de la barbarie*, Barcelona, Ediciones Península, 2009, p. 260.

Jornadas para la reflexión

Las tres actividades descritas: Recopilación de testimonios, itinerario fotográfico y elaboración de la exposición constituyen el núcleo del proyecto. Pero para la consolidación del mismo, es necesario abordar su continuidad en el tiempo. Una condición indispensable para que un proyecto funcione y perdure es que los contenidos trabajados conecten con la realidad de los alumnos. Teníamos que buscar una pregunta que cumpliera con ese objetivo y articulase la ampliación del proyecto. La pregunta-guía propuesta fue: ¿Es posible que se pueda producir, en la actualidad, un nuevo genocidio como el Holocausto? Con la información recogida en la exposición y la pregunta planteada llevamos a cabo una serie de actividades implementadas en unas jornadas anuales sobre el estudio del Holocausto, en las que el principal objetivo es hacer que el alumno sea protagonista activo de las mismas, incentivando su capacidad reflexiva.

La Primera Jornada de Estudio del Holocausto, organizada por el IES Donoso Cortés, contó con la colaboración del Departamento de Historia de la Universidad de Extremadura. Las actividades programadas tuvieron lugar el 6 de febrero de 2020, en el Paraninfo de la Facultad de Filosofía y Letras. Después del acto de inauguración, dirigido por el decano, la primera actividad fue la presentación de la exposición por parte de nuestros alumnos. Cada panel fue explicado por un alumno, quedando de esta manera inaugurada la exposición que permaneció en la facultad de Historia hasta el inicio de la pandemia. La jornada continuó con la proyección del documental *El camino hacia el genocidio nazi* y la mesa redonda *Genocidios, Holocausto y Guerra en Europa*, con la participación, entre otros, del catedrático y académico, Enrique Moradiellos.

Las Segundas Jornadas de Estudio del Holocausto, organizadas por el IES Donoso Cortés, tuvieron lugar el 29 de abril del 2021, en el salón de actos del instituto, bajo el título *Literatura, Memoria e Historia del Holocausto*. El eje central de la jornada fue el encuentro literario con el escritor Antonio Iturbe, autor de *La bibliotecaria de Auschwitz*. La novela cuenta la historia real de Dita Kraus, superviviente de Auschwitz, que aún vive. Entre las actividades desarrolladas en torno a este libro, además de la lectura por parte de los alumnos, podemos destacar: Por una parte, el encuentro que tuvieron con su autor para analizar la obra y, por otra, la entrevista que los alumnos hicieron, mediante correo electrónico, a la propia protagonista del libro, Dita Kraus. Al final del encuentro se leyeron las respuestas enviadas por Dita. Además, los alumnos elaboraron una serie de materiales sobre el encuentro literario: Una entrevista a Antonio Iturbe en la radio del centro y dos animaciones sobre la vida de Dita Kraus, una en español y otra en inglés. Por último, las jornadas se completaron con una conferencia del Doctor Santiago López de la Universidad de Extremadura, donde analizó las relaciones de Franco con los judíos sefardíes. Esta investigación se plasmaría, un año después, en el libro *El Holocausto y la España de Franco*, escrito conjuntamente con Enrique Moradiellos y Cesar Rina

Otros recursos

¿Cómo fue posible el Holocausto? ¿Podemos considerar monstruos a los perpetradores del genocidio? ¿Es posible que la mayor parte de la población alemana no se enterara de lo que estaba ocurriendo? ¿Qué hubiésemos hecho en su lugar? ¿Deberíamos recordar la barbarie de los campos de concentración o pasar página? ¿Cuáles son las características principales de un genocidio? ¿Conoces otros genocidios? Y la pregunta-guía del proyecto: ¿Es posible que se pueda producir, en la actualidad, un nuevo genocidio como el Holocausto? Para hacer frente a estos interrogantes, que invitan a la reflexión, hemos ido seleccionado una serie de recursos que exponemos a continuación

En primer lugar, hemos indagado con los alumnos en la obra de Primo Levi y hemos seleccionado para el debate dos documentos. El primero es la carta que escribe la hija de un fascista a Primo Levi, como consecuencia de la visita que ésta hace, con el colegio, a una exposición sobre el Holocausto y la respuesta de Primo Levi, comisario de la exposición. La carta fue publicada el 29 de noviembre de 1959²⁵ en el periódico La Stampa. Tanto la carta, como la respuesta plantean el dilema del olvido o de la recuperación de la memoria; debate que podemos extrapolar a la guerra civil española y el franquismo, acercando, de esta manera, la reflexión a la realidad de nuestros alumnos. Este documento, está incorporado, en forma de audio, en el panel nº10 de nuestra exposición y se puede descargar mediante un código QR. Por otra parte, hemos seleccionado *Si esto es un hombre*, la primera parte de la trilogía sobre Auschwitz de Primo Levi. El testimonio de este superviviente de Auschwitz nos presenta las claves para entender el Holocausto y, en el apéndice escrito en 1976²⁶, el autor da respuesta a las preguntas que constantemente le hacían los lectores estudiantes.

En segundo lugar, hemos seleccionado la obra de la filósofa judía Hannah Arendt, *Eichmann en Jerusalén*, para analizar el concepto de la banalidad del mal. El famoso juicio público a Eichmann sirve de hilo conductor a Arendt para reflexionar sobre algunas cuestiones, cómo si podemos considerar monstruos a los perpetradores del genocidio, o al contrario, son personas anodinamente normales. Si este es el caso: ¿Cómo hubiésemos actuado nosotros?

En tercer lugar, hemos trabajado con la obra *La farmacia del gueto de Cracovia* de Tadeus Pankiewicz. Después de la celebración de la Primera Jornada de Estudio del Holocausto en la Facultad de Historia de la Universidad de Extremadura, se puso en contacto con nosotros el Instituto Nacional Auschwitz-Birkenau, con sede en Madrid, ofreciéndonos su apoyo para realizar una serie de actividades de manera conjunta. Fruto de esta colaboración es el estudio de la vida de Tadeusz Pankiewicz, el farmacéutico del gueto de Cracovia; la única persona no judía que permaneció en el gueto durante su existencia y, que por lo tanto, fue espectador privilegiado de las atrocidades que allí se cometieron contra la población judía. Todo ello fue plasmado por escrito, después de la IIª Guerra Mundial, en el libro que nos ocupa. Pero, este libro no ha sido traducido al español, incomprensiblemente, hasta el año 2019, por la Asociación Pro Tradición y Cultura Europea (APTCE) vinculada al Instituto Nacional de Auschwitz-Birkenau. Nos parece una obra muy interesante para que los alumnos reflexionen sobre la actuación de Tadeusz y para que dejemos de identificar el Holocausto, exclusivamente, con los campos de concentración. Durante este curso escolar pretendemos que nuestros alumnos hagan la presentación oficial del libro en Extremadura, con la colaboración del Instituto Nacional de Auschwitz-Birkenau y de la Universidad de Extremadura. Esta presentación, junto a un debate filosófico dirigido por Atilana Guerrero, profesora de Filosofía de la Universidad de Extremadura y una de las mejores representantes de la escuela del materialismo filosófico de Gustavo Bueno, constituirán el eje de las Terceras Jornadas de Estudio del Holocausto que queremos celebrar durante el curso 2022-23

En cuarto lugar, hemos trabajado el libro *El festín de la muerte* de Jesús Díez de Palma. Esta novela, premio Gran Angular 2012, es el recurso seleccionado para contextualizar el Holocausto en la IIª Guerra Mundial.

“Europa, verano de 1939: Por razones de latitud y longitud, el sol no aparecía en el mismo momento sobre toda Europa, pero sí era el mismo astro el que alumbraba todo el continente. Una estrella brillante y luminosa que venía alumbrando al planeta durante miles de millones de años y

²⁵ Primo LEVI y Leonardo de BENEDETTI: Así fue Auschwitz. Testimonios 1945-1986, Barcelona, Ediciones Península, 2015, p. p. 79-81.

²⁶ Primo LEVI: Si esto es un hombre, Barcelona, Austral, 2013, p.p. 191-222.

que era indiferente al devenir de los diminutos seres que parecían señorear la Tierra. Bajo la luz de aquella estrella se había desarrollado una civilización milenaria que se tenía en aquel tiempo por la más culta y avanzada del orbe, y que, a su pesar, estaba a punto de demostrar ser la más incivilizada y salvaje de cuantas habían madurado bajo el sol²⁷. De esta manera inquietante empieza Jesús Díez de Palma, *El festín de la muerte*. Personajes de distintas nacionalidades sufrirán las consecuencias de la guerra. La novela transcurre en los distintos frentes de la Segunda Guerra Mundial y, como se indica en la contraportada, “da igual de dónde seas o a que te dediques. Da igual que estés en Polonia, en Alemania o en Rusia; que seas un niño o un adulto, una promesa del fútbol o un soldado reclutado a la fuerza. Ni las balas ni las bombas hacen distinciones y quien dispara, a veces también es una víctima. Esta es la historia de esas personas anónimas que, en la Europa de 1939, fueron arrastradas al festín de la muerte” A través de historias anónimas, Jesús Díez nos va desgranando los horrores de la guerra y nos invita a reflexionar, no solamente sobre la Segunda Guerra Mundial, sino sobre todas las guerras. Todos los años, Jesús se presta a venir al instituto para tener un encuentro con los alumnos y compartir estas reflexiones con ellos

En quinto lugar, el cine es un recurso extraordinario para trabajar cualquier tema con los alumnos. Las películas que tratan el fascismo, el nazismo, el holocausto o los campos de concentración son innumerables. El problema, más que encontrar la película, está en su selección para trabajar los aspectos que pretendemos. En el proyecto hemos trabajado, básicamente, con dos películas: *La lista de Schindler* y *La ola*. En cuanto a la primera, es un complemento ideal al libro *La farmacia del gueto de Cracovia*. Schindler y Tadeusz son contemporáneos y los dos desarrollaron sus actividades en Cracovia. Ambos utilizaron los sobornos a las autoridades para poder desarrollar sus actividades y se convirtieron en salvadores de cientos de judíos, por lo que en los dos casos, fueron nombrados Justos por las Naciones. El guionista de la película de la *Lista de Schindler* utilizó para documentar y escribir el guión de la película, entre otras fuentes, las memorias de Pankiewicz, el farmacéutico del gueto de Cracovia. La película se estrenó el 30 de noviembre de 1993; el

día 5 de ese mismo mes, fallecía Tadeusz Pankiewicz. En cuanto a la segunda película, *La Ola*, la visionamos para que los alumnos reflexionen sobre la pregunta-guía del proyecto:

¿Es posible que, en la actualidad, se pueda producir un nuevo genocidio como el Holocausto?. Inspirada en un hecho real que tuvo lugar en un instituto de Palo Alto (California), en la película se desgranar multitud de temas que invitan a la reflexión, tales como: El carisma del líder, el papel de la masa, la disciplina, la fuerza del grupo, el fanatismo o el uso de la violencia.

En sexto lugar, el proyecto *Auschwitz: topografía de la barbarie* no debe quedarse encorsetado en los límites del Holocausto. Debe desbordar el marco temporal hasta la actualidad y el espacial, yendo más allá del mundo occidental, ocupándose también de los conflictos olvidados en otros continentes. En este sentido, compartir las experiencias vividas por un reportero de guerra es un buen recurso, como primera toma de contacto, para conocer los conflictos bélicos que pisotean los derechos humanos en el mundo. En el año 2017, nos visitó Gervasio Sánchez, uno de los fotoperiodistas más prestigiosos del mundo que ha cubierto los principales conflictos armados que han tenido lugar en los últimos cuarenta años. Durante dos horas, Gervasio estuvo introduciendo a los alumnos en los horrores de las guerras: Muertos, mutilados, destrucción de infraestructuras, refugiados, desaparecidos... Pero, también, nos mostró la dignidad de las víctimas y su lucha por la felicidad. Nos hizo reflexionar sobre qué pasa cuando un conflicto

²⁷ Jesús DÍAZ DE PALMA: *El festín de la muerte*, Madrid, SM, 2012, p. 9

termina “oficialmente” y todos se olvidan de él. Denunció las injusticias que sufren los más desfavorecidos, nos mostró a los niños soldados de Sierra Leona (considerados en muchas ocasiones como verdugos), a las víctimas de las minas anti-personas en los cuatro continentes o el drama de los desaparecidos. Además, nos planteó la necesidad de conocer nuestras guerras (la guerra civil española) para poder entender otras guerras más lejanas, nos pidió que nos pusiésemos en la piel de las víctimas y nos preguntásemos qué hubiésemos hecho en su lugar y, nos animó a indagar en la guerras olvidadas y no mirar hacia otro lado. Sus fotografías son una fuente inagotable de información y un recurso excepcional para reflexionar sobre el mundo actual.

Todos los años trabajamos con el documental *Imprescindibles: Gervasio Sanchez* de RTVE, con su blog: *Los desastres de la guerra* y su obra, *Antología* (edit Blume) que constituye “una larga travesía por 25 años de obstinado trabajo en numerosos escenarios

bélicos y posbélicos de América Latina, Europa, Asia y África, lugares que desvelan la crudeza de nuestro tiempo y en las que languidecen, injustamente olvidadas, las víctimas de la barbarie. Un contundente legado histórico para que en el futuro no se pueda dudar del pasado”²⁸.

Conclusiones

En esta ponencia nos hemos centrado en la justificación del proyecto y en las distintas actividades que lo articulan. Otros aspectos como los objetivos, contenidos, temporalización o evaluación van implícitas en los actividades desarrolladas y tienen un carácter flexible. *Auschwitz, topografía de la barbarie* es un proyecto que crece, curso a curso, y que presenta una triple vocación de continuidad, de transversabilidad y de carácter práctico para los alumnos.

En cuanto a la continuidad, el proyecto se inició en el curso 2016/2017 y se ha desarrollado, de momento, hasta el curso 2021/2022. En este tiempo, se han realizado cuatro viajes a los campos de concentración y exterminio de Auschwitz-Birkenau (aumentando siempre el número de participantes), se ha elaborado una exposición y se ha divulgado por toda la comunidad educativa. A partir del curso 2019/2020 abordamos la ampliación del proyecto, mediante la organización de unas jornadas anuales de estudio del Holocausto y hemos estrechado lazos de colaboración con la Universidad de Extremadura y con el Instituto Nacional Auschwitz-Birkenau España, integrado en la Red de la Diplomacia de la Memoria.

En cuanto a la transversabilidad, hemos abordado el Holocausto desde la Historia y la Memoria, pero también desde la Literatura y la Filosofía. Las IIª Jornadas de Estudio del Holocausto, celebradas en el 2021, llevaron por título *Literatura, Memoria e Historia del Holocausto*. En el curso 2022/2023 vamos a celebrar las IIIª Jornadas de Estudio del Holocausto con el título *Filosofía, Memoria e Historia del Holocausto*.

Y, por último, en cuanto al carácter práctico para los alumnos, éste debe ser el objetivo irrenunciable de cualquier proyecto. Hoy en día, seguimos abusando del método expositivo y memorístico en el que el alumno es el sujeto pasivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los temarios son inabarcables (kilométricos en extensión y milimétricos en profundización) con un exceso de contenidos que no conectan con la realidad del alumno. Con el proyecto intentamos revertir esta situación, convirtiendo al alumno en sujeto activo de su proceso de aprendizaje. El alumno visita los lugares, recopila la información, realiza los itinerarios fotográficos, graba los audios, en definitiva, ha participado activamente en la elaboración de la exposición Es el encargado de divulgarla, de presentarla en distintos eventos

²⁸ Gervasio Sánchez: *Antología*, Barcelona, Ed. Art Blume, 2012.

educativos, de participar en la organización de las jornadas de estudio del Holocausto, de participar en los debates, de entrevistar a los invitados y de la realización de diversos materiales educativos.

Como corolario, como reseña Timothy Snyder: “la historia no se repite, pero si alecciona”²⁹. El estudio del Holocausto y su reflexión deben servirnos como alerta para el presente. Desgraciadamente, los genocidios y las guerras se han seguido sucediendo, después de la IIª Guerra Mundial hasta la actualidad. Es importante, como ya hemos reseñado en la justificación, estudiar el Holocausto, para aprender del Holocausto. Siguiendo con Snyder “la historia europea del siglo XX nos enseña que las sociedades pueden quebrarse, las democracias pueden caer, la ética puede venirse abajo, y un hombre cualquiera puede acabar plantado al borde de una fosa de la muerte con una pistola en la mano. Hoy en día nos resultaría muy útil comprender por qué”³⁰. Y, continúa: “No somos más sabios que los europeos que vieron cómo la democracia daba paso al fascismo, al nazismo o al comunismo durante el siglo XX. Nuestra única ventaja es que nosotros podríamos aprender de su experiencia. Ahora es un buen momento para hacerlo”³¹.

Bibliografía

- AA.VV., *Auschwitz de la A a la Z. Historia ilustrada del campo*, Oswiecim, Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau, 2016.
- AA.VV., *Auschwitz residencia de la muerte*, Oswiecim, Museo Estatal Auschwitz-Birkenau, 2016.
- AA.VV., *Auschwitz-Birkenau Historia y Presente*, Oswiecim, Museo Estatal Auschwitz-Birkenau, 2015.
- ARENDDT Hanna, *Eichmann en Jerusalem*, Barcelona, Debolsillo, 2013.
- BARTNIKOWSKI Bogdan, *Infancia en traje de rayas*, Oswiecim, Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau, 2016.
- BIREMBAUM Halina, *La esperanza es la última en morir. Un viaje al pasado*, Oswiecim, Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau, 2015.
- DE WIND Eddy, *Auschwitz última parada. Como sobreviví al horror (1943-1945)*, Barcelona, Espasa, 2019.
- DÍEZ DE PALMA Jesús, *El festín de la muerte*, Madrid, SM, 2012.
- ESLAVA GALÁN Juan, *Enciclopedia Nazi contada para escépticos*, Barcelona, Planeta, 2021.
- ESLAVA GALÁN Juan, *La segunda guerra mundial contada para escépticos*, Barcelona, Planeta, 2015.
- FRANK Ana, *Diario*, Barcelona, Debolsillo, 2011.

²⁹ Timothy Snyder: Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX, Barcelona, Galaxia Gutemberg, 2017, p. 11.

³⁰ *Ibid.*, p.13.

³¹ *Ibid.*, p.14.

- GRADOWSKI Zalmen, *Me encuentro en el corazón del infierno. Manuscritos de un Sonderkommando hallados en Auschwitz*, Oswiecim, Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau, 2017.
- ITURBE Antonio, *La bibliotecaria de Auschwitz*, Barcelona, Planeta, 2012.
- KRAUS Dita, *Yo, Dita Kraus. La bibliotecaria de Auschwitz*, Barcelona, Rocaeditorial, 2021.
- KERTÉSZ Imre, *Sin destino*, Barcelona, Acantilado, 2006.
- LEVI Primo, *Si esto es un hombre*, Barcelona, Austral, 2013.
- LEVI Primo y DE BENEDETTI Leonardo, *Así fue Auschwitz. Testimonios 1945-1986*, Barcelona, Ediciones Península, 2015.
- MARSZALEK Anna y BEDNAREK Mónica, *Guía Fábrica de Oskar Schindler, Cracovia*, Museo Histórico de la Ciudad de Cracovia, 2017
- MORADIELLOS Enrique: *La semilla de la barbarie. Antisemitismo y Holocausto*, Barcelona, Ediciones Península, 2009.
- MORADIELLOS Enrique; Santiago LÓPEZ y Cesar RINA, *El Holocausto y la España de Franco*, Madrid, Turner, 2022.
- MOZES KOR Eva y ROJANY BUCCIERI Lisa, *Sobrevivir al ángel de la muerte. La verdadera historia de la gemela Eva Kor en Auschwitz*, Indianapolí, Tanglewood, 2019.
- MÜLLER Stella, *La niña de la lista de Schindler*, Barcelona, Ediciones EL PAÍS, SL, 2016.
- MUCZNIK Esther, *Auschwitz cada día, un día más*, Madrid, La esfera de los libros, 2018.
- NYISZLI Miklos, *Fui asistente del doctor Mengele. Recuerdos de un médico internado en Auschwitz*, Oswiecim, Ediciones Frap-Books, 2011.
- SNYDER Timothy, *Tierras de Sangre. Europa entre Hitler y Stalin*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2017.
- SNYDER Timothy, *Sobre la tiranía. Veinte lecciones que aprender del siglo XX*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2017.
- SNYDER Timothy, *Tierra negra: El Holocausto como historia y advertencia*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2015.
- PANKIEWICZ Tadeusz, *La farmacia del gueto de Cracovia*, Burgos, APTCE, 2019.
- SPIEGELMAN Art, *Maus*, Barcelona, Reservoir Books, 2016.
- SPRINGER Jane, *Genocidio*, Barcelona, Ediciones Ekaré, 2014.
- SMOLEN Kazimierz, *Guía Auschwitz-Birkenau*, Oswiecim, Museo Estatal Auswitz-Birkenau, 2016.
- WIESEL Elie, *Trilogía de la noche*, Barcelona, Austral, 2013.

Vivenciando el patrimonio. Una experiencia inclusiva

Juan Carlos Romero Villadóniga

juancarlos.romero@ddi.uhu.es

Resumen

El presente artículo orbita alrededor de una experiencia didáctica en un centro de difícil desempeño de la ciudad de Huelva en la que se ha puesto en marcha un programa de revalorización de las memorias próximas del alumnado, con la participación de las familias, alrededor de un eje común, el mundo de los sabores. A partir del patrimonio y sus diferentes manifestaciones, se trabaja de forma inclusiva, las ligazones existentes entre la cultura hegemónica y las de resistencia presentes en la barriada Diego Sayago, uno de los principales enclaves de riesgo andaluces. De esta forma, se aboga por una nueva didáctica de la Historia articulada a partir de los centros de interés y vivencias del alumnado, ayudando en su resignificación como ciudadanos del siglo XXI en igualdad de condiciones.

Palabras clave: Complejidad, Patrimonio, vivencias, inclusión, identidad.

1. La importancia de las vivencias y memorias para la difusión patrimonial

A pesar de ser un elemento recurrente en la literatura educativa, con ejemplos como los de Subirats³² o Velaz y Medrano³³, el análisis de poblaciones en riesgo de exclusión social resulta de una complejidad tan grande, que tan sólo desde el abordaje a partir de una aproximación compleja se puede hacer frente. En un sistema educativo con constantes cambios, con la imposición de entramados legislativos efímeros, la educación en poblaciones de resistencia alejadas de la sociedad hegemónica³⁴, se presenta como un reto de dimensiones colosales.

Y que decir cuando entran en juego imaginarios sociales, especialmente entre el profesorado y alumnado/ entorno social. El rol del docente no puede ser cuestionado, quedando el del alumnado en un segundo plano, produciéndose sometimientos del imaginario social más alejado del hegemónico, en un intento de homogeneización social, a riesgo de introducir distorsiones en el entorno próximo. Sin embargo, como apunta Achilli³⁵ “el niño construye auto imágenes que influyen en los procesos de aprendizaje y en el desenvolvimiento de su vida escolar. Va configurando lo que se han denominado identidades escolarizadas”, de ahí la importancia que tendrá cualquier acción educativa en el alumnado. Así, Fontal e Ibáñez³⁶, llegarán a cuestionarse sobre el grado de efectividad de los contenidos curriculares que se imparten desde el sistema formal, así como las estrategias implementadas. Coincidirán en la necesidad de abordar el problema de forma compleja, ya que existirán gran cantidad de elementos que intervendrán en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, debiendo contemplarse para una correcta difusión de las propuestas patrimoniales. Resulta necesario, por no decir imprescindible, partir de las concepciones del alumnado, pues, como apunta Estepa³⁷, es imprescindible conocer “cómo establece vínculos con el patrimonio para considerarlo algo propio que hay que conocer, valorar y disfrutar, algo vivo que le proporciona la construcción de su identidad personal y social, que le permite participar a escala local y global como un ciudadano responsable, que le facilita un análisis de los conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social”.

Por ello, resulta necesario un cambio de rumbo, repensar la educación y convertirla en eje fundamental en contextos de vulnerabilidad social, así como potenciar una verdadera educación desde la solidaridad³⁸. Y eso sólo se puede hacer desde la asunción de la complejidad de la acción, es decir, entendiendo la educación como un tejido de constituyentes heterogéneos, los

³² Joan SUBIRATS: Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad Española y europea, Barcelona, Fundación la Caixa, 2004.

³³ Consuelo VÉLAZ: “Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social”. Cuadernos de Pedagogía, 348 (2005), pp. 58-61.

³⁴ Roger BRUBAKER, y Frederick COOPER: “Más allá de Identidad”. Apuntes de Investigación del CECyP, 7 (2001), pp. 1- 66.

³⁵ Elena ACHILLI: Práctica docente y diversidad socio-cultural. Rosario, Homo Sapiens, 1996, p. 630.

³⁶ Olaia FONTAL y Alex IBÁÑEZ: “Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España”, *Educatio Siglo XXI*, 33 (2015), pp. 15-32.

³⁷ Jesús ESTEPA: “Enfoques de investigación en educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias sociales: el taller EDIPATRI”, en AAVV *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, pp. 164-178 (p.175)

³⁸ Juan Carlos ROMERO-VILLADÓNIGA: “Educando desde los sabores: Una experiencia antropoeducativa en una población de riesgo”, *Investigación en la Escuela*, 90 (2016), pp. 34-49.

cuales se presentan indisolublemente unidos en una aparente paradoja de unicidad y lo múltiple³⁹.

Es en este contexto de acción, donde las prácticas de puesta en valor del patrimonio adquieren una significación, al permitir vehicular puntos de unión entre imaginarios sociales en primer orden divergentes⁴⁰. En este sentido, la educación patrimonial se conformará como eje fundamental para la generación de los sentidos de pertenencia e identidad⁴¹, al ayudar en la generación de una ciudadanía comprometida con la valoración y el respeto social del patrimonio⁴². Como bien expone Cantón Arjona⁴³ “La acción educativa consciente, organizada y sistematizada dirigida a la formación de sujetos a partir de reconocimiento y la apropiación de su sustento cultural, histórico, político y ético-espiritual. Es decir, a partir del reconocimiento de su particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipatoria de su cultura, entendida ésta cómo un complejo sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos constitutivo y constituyente de bienes materiales y espirituales únicos, irrepetibles e históricamente determinados.” Para llegar a ello hace falta construir la educación patrimonial a partir de acciones concretas que puedan tener significatividad dentro de sus contextos de vida próximos, formando parte de su identidad⁴⁴, dotándoles de valores, significadores y significados, no pudiendo limitarse a una mera producción de elementos referenciadores de una comunidad sin empoderarles de una significación específica⁴⁵.

Resulta, por tanto, necesario, la generación de un marco común de apreciación del territorio y las relaciones y prácticas que allí se inscriben, incluyendo entre otros los procesos de memorialización y vivenciaciones de los sujetos, ya que pueden servir como nexos comunes de conexión entre los diferentes colectivos que inscriben en el territorio sus cotidianidades⁴⁶.

En definitiva, el objetivo final no será sino la construcción de nuevas gramáticas interpersonales, donde la comunicación y la confianza sean signos identitarios a partir de un apreciación plural del patrimonio, que dote de significado a las prácticas cotidianas del alumnado. Pero para ello, se deben emplear enfoques innovadores⁴⁷ los cuales rompan los encorsetamientos dogmáticos de los currículos educativos, para trascender la mera transmisión de contenidos. Se debe abogar por

³⁹ Edgar MORIN: *Unir los conocimientos*, La Paz, Plural, 2004.

⁴⁰ Juan Carlos ROMERO-VILLADÓNIGA: *Una antropología compleja. Las tramas de violencia en un contexto educativo con vulnerabilidad social. La Cordialidad como alternativa*. Tesis doctoral inédita defendida el 13 de junio de 2019 en la Facultad de Humanidades de Toledo, UCLM. , 2019.

⁴¹ José María CUENCA: “El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial”, *Tejuelo*, 19 (2014), pp. 76-96.

⁴² Matilde Peinado, M. (2020). “Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil”, *Investigación en la Escuela*, 101 (2020), pp. 48-57.

⁴³ Valentina CANTÓN: “La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana. Certidumbres e Incertidumbres”, *Correo del Maestro*, 154, (2009), pp. 31-39 (p.37)

⁴⁴ Jesús ESTEPA, José María CUENCA y Miriam MARTÍN-CÁCERES: “Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía”, en José María CUENCA-LÓPEZ, Miriam MARTÍN-CÁCERES y Jesús ESTEPA (eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*, Oviedo, Trea, 2020, pp. 483-492.

⁴⁵ Antoni SANTISTEBAN, Neus GONZÁLEZ-MONFORT, N. y Joan PAGÉS-BLANCH (2020). “Critical Citizenship Education and Heritage Education” en Emilio DELGADO y José María CUENCA (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, Hershey, IGI Global, 2020, pp. 26-42.

⁴⁶ Emilio Jesús DELGADO: *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, España, 2014.

⁴⁷ Jesús ESTEPA(2009). “La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español”, en Rosa María ÁVILA, Beatrice BORGHI e Ivo MATTOZZI(Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, 2009, pp. 353-362.

un modelo que sea próximo a las vivencias, así como útil, ayudando en la generación de resiliencias en el sujeto. Hace falta apostar, como apunta Schamer ⁴⁸, por la generación de un entorno socioeducativo 4.0., en el que los roles de los diferentes actores permitan que el alumnado deje de tener una posición pasiva, para poder configurar activamente el conocimiento. Hace falta dotarle no sólo de agencia sino, igualmente, de capacidad de acción⁴⁹, de ahí la importancia de introducir dentro de los elementos patrimoniales, manifestaciones ligadas con el patrimonio inmaterial próximas a su contexto de significación.

Tradiciones populares, cantes tradicionales, costumbres y, como no, ritos y rituales ligados al campo gastronómico se configurarán, para el caso que nos ocupa, en elementos patrimoniales referenciadores de primer orden, ayudando en la producción de nuevas gramáticas de aproximación interpersonal, así en la eliminación de barreras entre imaginarios sociales diferenciados, de ahí la importancia del proyecto.

2. Educando entre sabores. Una experiencia inclusiva basada en la educación patrimonial

El IES La Marisma se encuentra en pleno corazón del Distrito V de Huelva, en una de las áreas más deprivadas de Andalucía Occidental. Hablar de la barriada Diego Sayago es remitirnos a un entorno definido por la precariedad social en todos los sentidos. Con altos niveles de analfabetismo, problemas de integración social, fenómenos de infravivienda y elevado porcentaje de población desempleada, se trata de un espacio donde el conflicto social aflora. Ocupado desde el Plan de Erradicación del Chabolismo de 1977 por población básicamente de etnia gitana, proveniente de asentamientos próximos a las áreas de expansión urbana de los años 70, en los últimos años ha ido experimentando un progresivo proceso de ocupación por parte de comunidades inmigrantes, especialmente magrebí y proveniente del África Central, generándose conflictos culturales con la comunidad de origen. Como consecuencia, a los problemas iniciales de infravivienda y exclusión social, se le sumará problemas de convivencia en un espacio multicultural.

En este contexto, las actividades que se realizan desde el centro se encaminan hacia la búsqueda de una integración del alumnado, especialmente el que se encuentra en situación de vulnerabilidad social, a partir de un principio básico, el conocimiento y empoderamiento de las diferentes culturas presentes en el IES. El objetivo perseguido no consistirá en la generación de un proceso de enculturamiento por parte de la sociedad hegemónica, sino en la construcción de nuevas gramáticas de aproximación interpersonal a partir de los principios de la educación patrimonial.

Desde este punto de partida, el patrimonio gastronómico resultará fundamental en el proyecto educativo del centro, al poder servir como vehiculizador no sólo de conocimientos, sino igualmente, como puente entre culturas. Desde el año 2008, el taller de cocina servirá como punto de encuentro de alumnado, familias y profesorado, sirviendo en una aproximación de los imaginarios sociales presentes dentro y fuera del aula. Con una metodología de trabajo cooperativa, los roles de los diferentes actores se diluirán, rompiéndose las rígidas situaciones de aprendizaje, para apostar por una educación horizontal donde la cooperación y la búsqueda de simetrías de valor se convertirán en señas de identidad.

⁴⁸ Otto SCHAMER: The essentials of theory U:Core and applications. Oakland, Berret-Koehler Publishers, 2018.

⁴⁹ Dan LOCKTON: “ Designing Agency in the City”, en L. PIPKIN (Ed.), La búsqueda de políticas legibles: agencia y participación en los sistemas complejos de las megalópolis contemporáneas .Ciudad de México: Buró, 2016, pp. 53-61.

El taller de cocina formará parte de un proyecto de mayor envergadura, el BANCO DE LA MEMORIA, verdadero motor de todo el entramado, cuyos objetivos se resumirán en:

- Identificar y delimitar los rasgos que identifican el modo de sentir de las diferentes comunidades que insertan sus cotidianidades en la barriada.
- Recoger de forma segura para futuras generaciones, todo el entramado oral presente en estos momentos en la población, al objeto de evitar su irreparable pérdida.
- Delimitar la importancia del entorno próximo en la identidad, tanto la individual como la colectiva.
- Analizar la evolución de las actividades productivas en el entorno, así como intentar establecer las relaciones sociales de producción básicas, tanto a nivel diacrónico como sincrónico
- Asumir una actitud crítica ante el deterioro del entorno social y natural. Conseguir que el ciudadano asuma su rol y que aprenda a utilizar, desde la asunción de su identidad, la necesidad de preservar unas señas que son patrimonio de todas las generaciones fundamenta un objetivo al que pretendemos llegar al finalizar la investigación.
- Valorar la necesidad de integrar un desarrollo endógeno, con la potenciación de la identidad colectiva (etnodesarrollo). Todos los objetivos anteriores tienen como fin último la concienciación del ciudadano sobre la necesidad de luchar desde las vías democráticas y constitucionales, por una vida saludable y digna, un desarrollo que vaya en consonancia con el medio que le rodea.
- Aportar un modelo de conocimiento de la realidad circundante, a partir del diseño de un programa didáctico, para la recuperación de los rasgos identitarios que conforman el sentir de la barriada. En este sentido, hay que decir que, partimos de la idea que la identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social. De ahí que, si deseamos recomponer y/o reforzarla en determinados aspectos, debemos apostar por la producción de todo un entramado didáctico.

En principio, el funcionamiento del Banco de la Memoria va a ser muy fácil. Por medio de una campaña informativa en los medios de comunicación locales se pondrá en conocimiento de la ciudadanía de la existencia de dicho proyecto.

En dicha campaña se facilitará una dirección donde ponerse en contacto para poder acogerse al programa de recogida de sus vivencias y recuerdos, acordándose una cita para la realización de las entrevistas. La primera sesión será guiada por el investigador responsable del proyecto, el cual le indicará todos los pormenores de este, así como aclarará cualquier tipo de duda.

Para las siguientes sesiones, el informante contará con el responsable o no, dependiendo de sus necesidades, pues lo que se pretende es dotar de la mayor autonomía posible a los informantes en todo momento, para que se sientan cómodos para expresar sus sentimientos y recuerdos.

Los informantes podrán ceder cuantos materiales consideren oportunos al proyecto, siendo éstos digitalizados, custodiados y devueltos en un plazo no superior a las 48 horas, formando éstos parte del banco que se cree con sus datos personales.

Cada participante tendrá un fichero informatizado con todas sus intervenciones y materiales digitalizados, organizándose a partir de determinadas temáticas que conforman el sentir colectivo, ya que la organización es básica en este tipo de proyecto debido a su elevado volumen de información. Ello no quiere decir que el informante no pueda contar otros anecdóticos

presentes en su memoria, pero serán tratados y organizados en diferentes marcos identitarios para una mejor comprensión de los materiales.

Las líneas temáticas sobre las cuales girará la investigación serán:

- Experiencias de infancia y juventud.
- Tiempo de ocio/tiempo de trabajo.
- Relaciones sociales que se establecen.
- Mundo exterior/mundo de la casa.
- El ámbito familiar.
- La cuestión de género.
- Recuerdos y evocaciones varias.
- Relaciones en la cotidianidad.
- Una vez completado y estudiado el archivo con la historia de vida del informante, éste quedará custodiado hasta que se pueda habilitar un fondo con suficientes casos, pudiendo ser visualizado y estudiado por la ciudadanía, de ahí su carácter propedéutico.
- Los resultados esperados no son sino la suma de todo el sentir anteriormente expresado, centrándose en cuatro grandes indicadores.
- Generar una fuente de recursos que sirva para el reforzamiento tanto individual como colectivo, de las identidades presentes actualmente en la barriada.
- Educar, por medio del valor de la memoria, en el respeto hacia toda forma de opinar y sentir dentro de la ciudadanía.
- Lograr recuperar, de forma estable, fuentes documentales de primer orden de cara al futuro, evitándose así la pérdida de referentes y referencias actuales.
- Poner a la barriada Diego Sayago dentro de los circuitos de investigación antropológica a nivel internacional, sirviendo de modelo a similares experiencias que se deseen llevar a cabo.

Así pues, el TALLER DE COCINA, no será sino uno de los eslabones de todo el proyecto al que hemos aludido, sirviendo como hilo argumental que dotará de sentido y coherencia al resto.

3. Un programa basado en una educación botton up, cuyos resultados no se han hecho esperar.

Los objetivos básicos con los que se trabajará en el TALLER DE COCINA, se resumirán en:

- Iniciar a los niños y niñas en las habilidades básicas de vida diaria.
- Emplear el patrimonio gastronómico como fuente de aproximación de imaginario sociales divergentes.
- Desterrar el papel de la mujer como única responsable de los trabajos en la cocina.
- Promover la participación tanto de los niños como de las niñas en las tareas del hogar.
- Identificar y promover nuevos modelos de comunicación y gramáticas de confianza interpersonales
- Generar espacios de concienciación interculturales, tendentes a la creación de nuevos modelos de aproximación interpersonal.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en áreas curriculares.

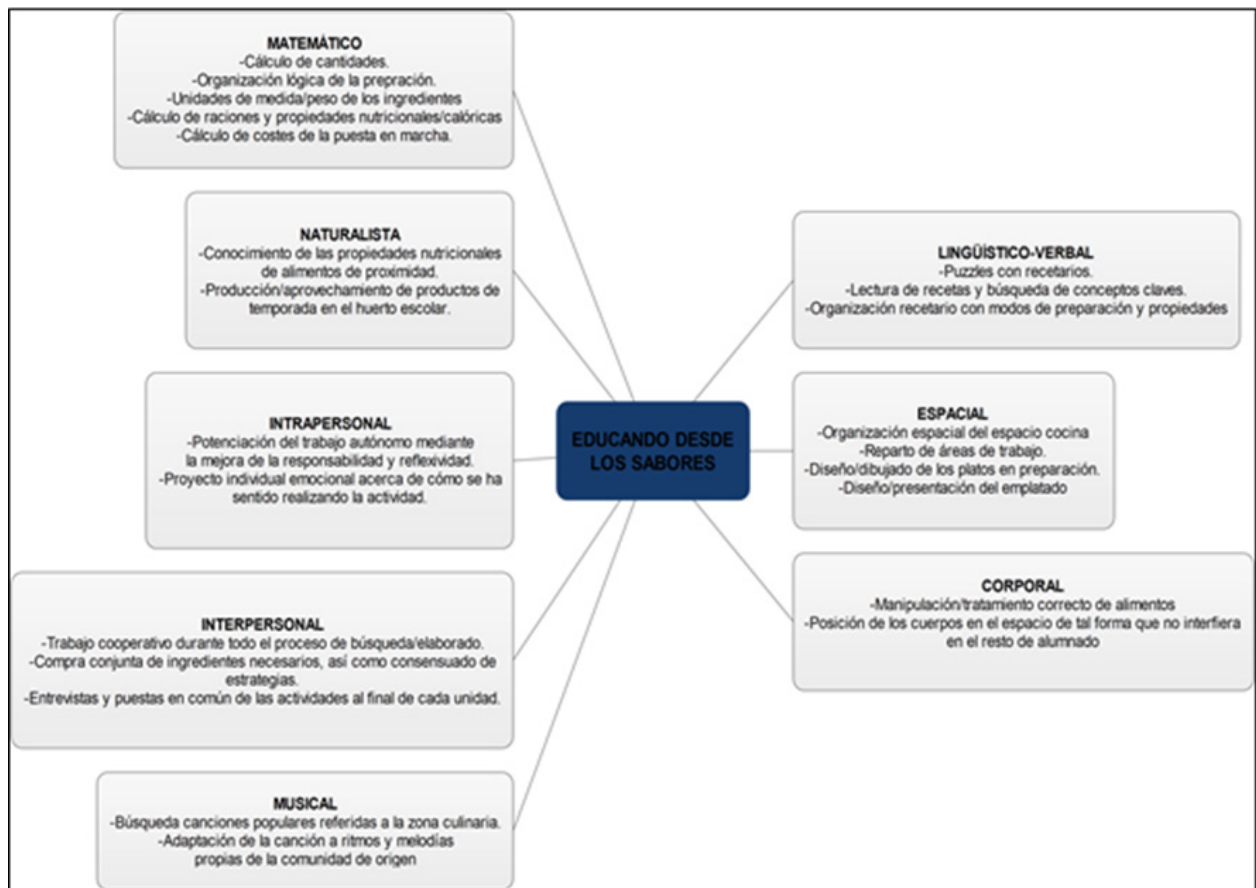


Tabla 1. Dimensiones trabajadas en el proyecto Educando desde los Sabores..

- Conocer el uso, aplicación y procedencia de alimentos básicos.
- Conocer el uso y manejo del menaje y las herramientas básicas de cocina.
- Proporcionar a los niños y niñas, padres y madres, una experiencia diferente, un espacio de encuentro y trabajo compartido.
- Capacitar a los niños y niñas para situarlos ante la sociedad de consumo como personas críticas y responsables a la hora de tomar decisiones.

Todos estos objetivos se concretarán en diferentes dimensiones, las cuales irán dando sentido a las diferentes prácticas, al servir como nudos transversales de conocimiento.

Para ello, la secuenciación de contenidos tendrá una estructura poco menos que peculiar. Estructurándose a lo largo de los tres trimestres, se irá profundizando gradualmente en elementos identitarios propios de cada una de las culturas presentes en el centro, en la búsqueda constante de interconexiones entre todos sus componentes.

PRIMER TRIMESTRE: LA DIETA

- Características de nuestra dieta:
- Clasificación de alimentos.
- Elementos presentes en diferentes gastronomías, especialmente de origen magrebí, así como ritos y rituales sociales asociados a éstos.
- La dieta mediterránea, sus diversas presentaciones culturales.
- Platos propios de cada una de las culturas presentes en el centro y la barriada.



Imagen 1. Preparación de una de las exposiciones.

Proyecto final del trimestre: Análisis y valoración de los resultados (viendo las deficiencias de nuestra dieta y cómo difiere de la dieta recomendada) y elaboración de una propuesta de mejora de la dieta personal.

SEGUNDO TRIMESTRE: LA COCINA

- Diferentes formas de manipulación y tratamiento de alimentos.
- Principales utensilios empleados en cada una de las culturas.
- Procesos de convivencia y roles que se establecen alrededor de la preparación de alimentos en cada una de las culturas.
- Medidas de seguridad y rituales ligados a la higiene tanto en la preparación, como el cocinado y presentación de las diferentes recetas a partir de su contraste cultural.
- Configuración de menús temáticos.

Proyecto final: Elaboración de recetas seleccionadas. El manejo práctico de la cocina.

TERCER TRIMESTRE: FERIA GASTRONÓMICA

- Búsqueda de información sobre platos típicos de otras culturas y comparación con las propiedades nutricionales de otras elaboraciones realizadas a lo largo del trimestre anterior.
- Diseño de las jornadas gastronómicas culturales a realizar juntamente con los servicios sociales comunitarios de la zona.



TAREA DE CENTRO. SEGUNDO TRIMESTRE CURSO 2021-2022

TAREA PATRIMONIAL TALLER DE COCINA.

	CENTRO: IES La Marisma
	CÓDIGO: 21002011
	LOCALIDAD: Huelva.
	PROVINCIA: Huelva.



TAREA DE CENTRO. SEGUNDO TRIMESTRE CURSO 2021-2022

1. ¿Qué oportunidad de mejora queremos aprovechar o a qué necesidad queremos responder? (aula, centro, barrio, localidad...).

El centro se ubica en una barriada con marcada privación social. En ella, los conflictos y problemas de confianza son continuos, existiendo numerosos roces entre diferentes comunidades. Al mismo tiempo, en su ámbito doméstico, el alumnado presenta hábitos alimentarios debido a la adquisición de unos hábitos poco saludables, con un exceso de comida precocinada y con calorías vacías.

2. Nombre de la tarea.

Cocinamos por la convivencia

3. Valores patrimoniales que se trabajan con esta tarea.

PATRIMONIO INMATERIAL

4. Niveles educativos implicados y alumnado destinatario.

3º ESO Alumnado de composición étnica variada, con abundante presencia de colectivo gitano y magrebi principalmente, aunque también hay presencia de otras minorías.

5. Áreas/Materias/Módulos/Planes y Programas/ Áreas Transversales involucradas.

Biología; Geografía e Historia; Lengua Castellana; Matemáticas; Educación Física; Tecnología.

QUE PRETENDEMOS QUE EL ALUMNADO RESUELVA O INVESTIGUE

6. Objetivos.

- Adquisición de hábitos mínimos de seguridad alimentaria así como en los procesos de la cocina.
- Conocimiento de las propiedades nutricionales de algunos alimentos característicos de las culturas presentes en el aula.
- Conocer los principales instrumentos de cocina ligados a cada cultura.
- Identificar los diferentes estados de los alimentos presentes en el proceso de



TAREA DE CENTRO. SEGUNDO TRIMESTRE CURSO 2021-2022

elaboración.

- Recuperar recetas y hábitos alimenticios propios de su cultura, así como conocer las de culturas ajenas.
- Respetar todas las manifestaciones gastronómicas.
- Difundir los resultados de la experiencia tanto en la comunidad escolar como fuera.

7. Competencias.

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

7. Indicadores de evaluación.

DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

- Se difunden con rapidez y pueden ser puestas en marcha por el alumnado.
- Cuentan con alto grado de aceptación por parte de las familias y el entorno.
- Introducen cambios en los hábitos alimenticios del alumnado.

DEL ALUMNADO

- Participa en un porcentaje superior al 80%.



TAREA DE CENTRO. SEGUNDO TRIMESTRE CURSO 2021-2022

-Colabora activamente en las diferentes tareas propuestas por los docentes.

-Plantea iniciativas de mejora y difusión de los resultados.

DEL PRODUCTO FINAL

-Se difunde a más del 80% del alumnado y familias.

-Sirve como motor de nuevas iniciativas por parte del alumnado participante.

-Ayuda como motor de experiencia, en nuevas prácticas integradoras.

DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA Y LOS AGRUPAMENTOS

-Los agrupamientos han servido para poder atender a las diferentes actividades.

-Se ha empleado una metodología activa y participativa por parte de alumnado y profesorado.

-La metodología a ayudado en la generación de espacios críticos en el alumnado, en pro de su formación como ciudadanos responsables.

8. Instrumentos de evaluación.

-Observación directa.

-Diario de aula.

-Autoevaluación de alumnado y profesorado implicado.

-Rúbrica con indicadores de logro.

9. Número de sesiones.

5. Para ver un desglose de las sesiones véanse las tareas.

10. Agrupamientos.

El alumnado (22) se agrupará de forma flexible, en grupos de 3-4, teniendo cada uno una tarea diferenciada del resto aunque complementaria.



TAREA DE CENTRO. SEGUNDO TRIMESTRE CURSO 2021-2022

11. Recursos necesarios.

- Medios informáticos conectados a internet.
- Espacio/clase de la cocina didáctica con sus instrumentales.
- Material fungible variado para las exposiciones.
- Alimentos que se vayan a manipular.
- Equipo de grabación de las actividades.

12. Dimensiones del Patrimonio involucradas.

IDENTITARIA, SOCIAL, CULTURA Y ECONÓMICA, aunque de todas la que más se trabajará será la primera.

13. Descripción de la Tarea. Actividades y ejercicios.

SESIÓN 1.

BIOLOGÍA. Estudio de diferentes productos comestibles típicos de diferentes culturas. Búsqueda de recetas asociadas y análisis de sus capacidades nutricionales.

LENGUA CASTELLANA. Estudio de poemarios asociados a las diferentes culturas gastronómicas presentes en el aula.

EDUCACIÓN FÍSICA. Importancia de la alimentación en diferentes culturas mundiales.

GEOGRAFÍA E HISTORIA. Análisis etnográfico de las culturas de referencia del alumnado.

MATEMÁTICAS. Estudio de cálculo de proporciones y sistemas empleados a lo largo de la historia en diferentes culturas.

SESIÓN 2.



TAREA DE CENTRO. SEGUNDO TRIMESTRE CURSO 2021-2022

LENGUA CASTELLANA. Impresión de las diferentes recetas y poemas asociados a cada una. Posterior montaje en el aula de cocina.

TECNOLOGÍA. Acompañamiento alumnado al aula, explicando in situ, normas básicas de seguridad en el trabajo y manipulación de alimentos.

GEOGRAFÍA E HISTORIA. Remate de cartelerías y análisis culturales. Posterior montaje en el aula de cocina.

MATEMÁTICAS. Acompañamiento alumnado a la cocina didáctica, ayudando en las medidas y proporciones a emplear.

14. "Producto final" de la tarea.

El producto final de la tarea consistirá en una degustación final de todas las recetas puestas en valor. Con posterioridad, se realizará un libro electrónico en el que se incluirá aspectos sobre la importancia del patrimonio gastronómico en las vidas cotidianas y su relación con hábitos de vida saludables, continuando con el recetario diseñado y fotografías/videos de la puesta en marcha y valoraciones por parte del alumnado y personal voluntario participante.



TAREA DE CENTRO. SEGUNDO TRIMESTRE CURSO 2021-2022

BIOLOGÍA. Estudio del origen y difusión de especies comestibles por el mundo, prestando especial atención a los de uso cotidiano.

LENGUA CASTELLANA. Investigación Infográfica sobre la importancia de la alimentación en el mundo.

MATEMÁTICAS. Cálculo de costes de la puesta en marcha del recetario.

SESIÓN 3.

LENGUA CASTELLANA. Elaboración de poemarios y recetarios asociados a la cultura popular próxima.

EDUCACIÓN FÍSICA. Importancia de la alimentación en las prácticas deportivas. Hábitos saludables.

SESIÓN 4.

TECNOLOGÍA. Nociones básicas de seguridad alimentaria.

GEOGRAFÍA E HISTORIA. Elaboración infografías referidas al origen de productos cotidianos en el mundo.

MATEMÁTICAS. Cálculo de cantidades en sus diferentes formas de medición.

SESIÓN 5.

Por grupos el alumnado irá bajando a las instalaciones de la cocina para la puesta en marcha de la receta seleccionada. El profesorado de matemáticas y tecnología serán los encargados de la misma, mientras que el resto de alumnado y profesorado se quedará con el resto del profesorado implicado. Cada media hora bajan dos grupos (6 alumnos), abarcando la totalidad en dos tramos horarios. Con posterioridad, en los últimos minutos de la sesión se procederá a la degustación de los productos elaborados así como se podrá visualizar la exposición referida a las diferentes culturas presentes en la actuación.

TAREAS A REALIZAR DURANTE LAS DOS HORAS DE LA SESIÓN

Imagen 2. Modelo didáctico de una de las tareas asociadas al Taller de Cocina.

- Planificación de actuaciones de difusión/convivencia cultural a realizar paralelas a las jornadas gastronómicas.
- Puesta en valor del proyecto “Nuestro Patrimonio nos Une”, plataforma de difusión de los conocimientos y convivencias adquiridas a lo largo del curso.

Proyecto final: Celebración de varias jornadas gastronómicas, las cuales se deberán consensuar previamente con todos los actores presentes en el proyecto, en las que el rol del docente sea secundario en favor del empoderamiento de alumnado, familias y personal voluntario de la zona.

Las especificidades del programa generarán, igualmente, la adopción de una peculiar metodología de intervención tanto dentro como fuera del aula, siguiéndose una metodología participativa y activa en todo momento, ayudando en la autogeneración del conocimiento por parte del alumnado principalmente.

El desarrollo de cada una de las sesiones deberá seguir, en todo momento, pautas las cuales ritualizarán todo el proceso a seguir. De esta forma, se procederá a trabajar a partir de un ritmo de aprendizaje constante, con nueve pasos concretos:

1. Lectura colectiva detenida y sistemática de las normas generales de higiene, seguridad y consejos en las tareas de cocina. (A cada niño y niña se le entregará este material en la primera sesión, para que lo conserve en su cuaderno de recetas.
2. Lectura colectiva de la receta que vamos a elaborar. Usaremos técnicas sencillas para dar la información de forma clara y secuenciada.
3. Aplicación de normas de higiene.
4. Organización de útiles de cocina e ingredientes a utilizar durante la realización de la práctica, estableciendo claves y elementos organizadores que faciliten la localización y distribución de estos.
5. Elaboración de la receta distribuyendo las tareas y siguiendo las secuencias determinadas por los monitores.
6. Toque final al plato. Presentación, decoración, etc.
7. Degustación y reparto de porciones en fiambreras individuales para llevar a casa y compartir con la familia.
8. Limpieza y recogida de los materiales de trabajo.
9. Elección de receta para la próxima sesión y elaboración colectiva de lista de la compra de alimentos necesarios para realizarla.

Paralelamente a este proceso ritualizado, las diferentes áreas presentes en el currículo escolar, en especial aquellas ligadas al campo humanístico, desarrollarán diferentes sesiones preparatorias en las que se trabajarán diferentes aspectos ligados con la cultura objeto de investigación. De esta forma, se trabajarán aspectos ligados con la comprensión lectora, cálculo, conocimiento de ritos y costumbres asociadas, al tiempo que se trabajará en pro de la generación de hábitos saludables comunes para todo el alumnado.

El resultado más inmediato de la puesta en marcha del proyecto será la aproximación de imaginarios sociales en principio divergentes, generando procesos de memorialización positiva entre alumnado, familias y resto de agentes de la comunidad educativa, eliminando las discontinuidades existentes entre la institución y las diferentes culturas que acoge. Como consecuencia inmediata, el centro ayudará en la construcción de hibridaciones culturales, al

generar un concepto de identidad donde el territorio y las prácticas sociales allí inscritas tendrán un papel fundamental a la hora de las relaciones interpersonales.

Igualmente, ayudará en la creación de nuevas formas de aproximación dentro y fuera del aula, eliminando el encorsetamiento de roles para abogar por un modelo más democrático donde el papel colaborativo de todos los agentes será una de sus principales señas de identidad. Ello supondrá centrar el sujeto como el centro del conocimiento, y no como un mero receptor del mismo, ayudando en su autopercepción, así como en la construcción de su yo frente a la alteridad. La participación en cada una de las actividades generará, a corto plazo, la creación de puntos comunes de encuentro, ayudará en la valoración de las diferencias culturales como elementos a respetar en un proyecto común donde la diferencia es, aunque suene paradójico, al mismo tiempo, unidad de todos los componentes.

La participación de familias en todo momento, la mayor parte de estas en situación de exclusión social, permitirá crear un nuevo modelo de convivencia común, ayudando en una inclusión efectiva del centro en la barriada y viceversa, ayudando en la construcción de nuevas formas de confianza y resolución de conflictos desde la valoración de las diferentes culturas presentes en la zona.

4. Concluyendo, un patrimonio inclusivo para una integración efectiva

La implementación del proyecto, a partir de las posibilidades que ofrecerá la educación patrimonial en sus diferentes dimensiones, resultará útil no sólo a la hora de la puesta en marcha del proyecto en el aula sino, igualmente, en la aproximación de imaginarios sociales diferenciados los cuales podrían parecer, en principio, generadores de conflicto. Ayudará en el tejido social próximo, ayudando en la generación de estructuras resilientes permitiendo nuevas aproximaciones interpersonales, tanto en el seno de la comunidad beneficiaria como frente a la alteridad.

De esta forma, procesos ligados a las memorias y vivencias próximas al alumnado y su entorno próximo, ayudarán en la generación de espacios liminares de convivencia entre comunidades de resistencia y la hegemónica, permitiendo romper las estereotipantes relaciones asimétricas que se generarán en el entorno social y se reproducirán en el aula, para convertirse en motor de convivencia⁵⁰

Al igual que Bellamy⁵¹, entendemos que la educación debe repensarse, especialmente en aquellos espacios donde el cambio implica una mejora de la comunidad. Adoptar un modelo de aprendizaje que parta de los centros de interés y niveles del alumnado y su entorno social próximo, que promueva un aprendizaje plural donde la mediación y el diálogo se convierta en hilo discursivo, y donde se le dote de un valor y un valer tanto al proceso como a los sujetos que participan a través de su potenciación de las agencias, resultan imprescindibles en la educación para el siglo XXI.

⁵⁰ Losé María Del Toro: Educar con “co-razón”, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2012.

⁵¹ François-Xavier BELLAMY: Les Desherites ou l’urgence de transmettre, París, Plon, 2014.

François-Xavier BELLAMY: Pourquoi enseignons-nous?, Clemond-Ferrand, SOS Education, 2016.

Nou Barris, memoria de un distrito de Barcelona

Luis Miguel Guerra Muñiz

Escuela Santapau-Pifma, Barcelona

Resumen

La actividad realizada por los alumnos y alumnas de la escuela Santapau-Pifma de Barcelona tenía como objetivo trabajar sobre la memoria histórica utilizando fuentes orales y fuentes escritas y gráficas para acercarles a la metodología y al trabajo que da lugar a la narración histórica. El testimonio oral como fuente de información e implicar al alumnado en su propia historia fueron las acciones escogidas para superar la mayoritaria opinión de la simple memorización de datos que tradicionalmente se atribuye a la materia, así como la poca utilidad que le confieren en comparación con otras asignaturas. La planificación de las entrevistas desde todos los puntos de vista y el trabajo posterior de exposición tuvieron como resultado una nueva perspectiva de la ciencia histórica, el conocimiento de la “microhistoria” y la necesidad narrativa de la “macrohistoria”. Personas de su entorno dando testimonio de su experiencia en el contexto de los años sesenta y setenta en un entorno por construir hizo que el periodo estudiado adquiriera una presencia real entre los estudiantes.

Palabras clave: Nou Barris, macrohistoria, microhistoria, entrevistas

Los que nos dedicamos a la enseñanza de la materia de historia hemos escuchado muchas veces en la tutoría o en conversaciones con los padres que eso es cosa de estudiar y ya está, hincar codos que se decía. También, no directamente, pero sí llega aquello de que si algún alumno o alumna quiere dedicarse al oficio de historiador se le ponen “peros” o se le dice eso tan manido de que primero hay que hacer algo de lo que se pueda trabajar y después estudias historia, por hobby. Puede sonar a pataleo, pero a nadie resultará extraño que la historia es concebida por el alumnado como un conjunto de narraciones ordenadas cronológicamente que han de ser memorizadas para luego ser devueltas en actividades y pruebas. Esta idea muy extendida da lugar a que la utilidad de la historia no vaya más allá de algunos lugares comunes, pero no se puede comparar con las demás en la lógica utilitarista que directa o indirectamente se establece entre las diversas materias del currículo.

Esta idea se debe, fundamentalmente, a que el resto de disciplinas, la gran mayoría, son, en sí mismas, metodologías (todas las de ciencias, las lenguas, ...) La Historia no se enseña a partir de sus métodos, si no de su resultado final, ya elaborado incluso interpretado por los autores del libro de texto. Simplemente dice lo que ha pasado y no va más allá de comentario de textos y, en el caso de la contemporánea, testimonio gráfico y cinematográfico. La cuestión es que la lejanía de lo que sucede en el pasado, ser ajenos a él y su poca utilidad práctica, son ideas extendidas cuando se realiza algún tipo de encuesta sobre el asunto.

Se puede decir que la naturaleza de la materia es esta y que la lejanía de las fuentes de investigación de la escuela impiden un trabajo más metodológico. Sin embargo, hoy los medios permiten superar ese obstáculo y, sin dejar el fundamental aspecto narrativo de la disciplina, y otras cuestiones como la imaginación y la memoria, se puede trabajar con elementos con los que construyan relato y lleguen a conclusiones. Este fue el objetivo fundamental de la actividad realizada en nuestro centro y, por lo tanto, revertir esta concepción de la materia exponiendo su carácter científico además de trabajar la memoria como concepto histórico.

La actividad fue planteada para el 1º de bachillerato de la escuela Santapau-Pifma de Barcelona. Un curso en el que, sin la presión de la selectividad, se puede trabajar de esta manera dedicando un número determinado de horas. Para ello escogimos un trabajo de memoria histórica que se planteó de manera muy sencilla. Relacionado con su entorno más inmediato, utilizando técnicas de historia oral y cotejándolo con los datos que aparecen en los manuales de la historia y en la prensa. Una forma también de introducir el tema de la memoria, sus características, ¿por qué distinguimos entre memoria e historia? ¿Por qué se habla tanto de memoria? ¿Por qué genera debate?

El entorno

La gran mayoría del alumnado del centro vive en el distrito de Nou Barris, al norte de la ciudad y el más joven de los diez que componen la ciudad de Barcelona ya que fue fruto de la reorganización urbana de 1984. El distrito se compone de catorce barrios que se generaron, excepto en el caso de Vilapicina, durante la época del desarrollismo franquista en los campos de cultivo, terrenos del hospital mental del norte de la ciudad y estribaciones de la sierra de

Collserola. Su objetivo fundamental, albergar a la emigración que acudía a Barcelona del resto de España para trabajar en las fábricas de forma directa o indirecta y, en el caso de Nou Barris, mayoritariamente en la planta de la SEAT de la Zona Franca, polígono industrial ubicado al otro lado de la ciudad.

Se construía con rapidez (también hubo autoconstrucción como en el barrio de Torrebaró que se comentará durante el desarrollo de la actividad) la mayoría de viviendas de entre 35 y 50 metros, sin planificación urbanística, sin asfaltado e, incluso, sin alcantarillado y, por supuesto, sin servicios, eran los llamados “barrios dormitorio”. Sin transportes, sin escuelas, salvo algunas academias privadas, las familias vivían en pisos de tamaño reducido y con graves deficiencias constructivas, incluso graves patologías estructurales que aparecieron al cabo de unos años (aluminosis y carbonatosis en los barrios de Cañellas, Turó, Trinidad Nueva, Verdún y Guineueta) La llegada de los ayuntamientos democráticos comenzó a revertir esta situación y, sobre todo, el empujón que representó la olimpiada de Barcelona 92. Sin embargo, la estructura socioeconómica del distrito apenas ha variado desde entonces. Sigue siendo el territorio con la renta per cápita más baja, los barrios en esta situación, están aquí. Actualmente la población está en torno a los 165000 habitantes y a los descendientes de la emigración de los 60 y 70 hay que unir la nueva emigración que, por cuestiones económicas, se concentra por procedencia y origen en determinadas zonas.

Política y socialmente fue un lugar conflictivo para las autoridades desde el origen ya que el sindicalismo clandestino se encontraba allí tras las asociaciones de vecinos, entidades y parroquias. Y también albergó algunas de las bandas juveniles más activas de los años 70.

Las actividades

Inicialmente había que elaborar un dossier en el aparecieran las siguientes cuestiones de manera clara y concisa.

- El desarrollismo franquista de los años 60 y 70
- La represión política del franquismo y la oposición
- La ciudad de Barcelona en aquella época
- El territorio que hoy ocupa el distrito de Nou Barris y que entonces estaba dividido entre Horta y Sant Andreu.
- El origen de los catorce barrios que lo componen y sus diferentes fisonomías y problemáticas

Este dossier estaba, en el caso de Nou Barris, fundamentalmente basado en fotos de la época recopiladas en el archivo del distrito, en los álbumes familiares y en grabaciones de video.

La siguiente actividad consistía en recabar testimonio oral de personas que hubieran llegado o vivían en aquella época en alguno de los catorce barrios. Para ello tuvieron que no sólo preparar las entrevistas, sino que también tuvieron que indagar cuales eran las condiciones para poder utilizar esa información en un trabajo, desde el permiso para grabar imágenes o audios a poder utilizarla como documentación en posteriores estudios, incluso como se tiene que proceder para que se pueda ceder a terceros. Esto contribuyó a dejar clara la cuestión de que las fuentes pueden ser de muchos tipos y que no están tan alejadas ni tan ajenas a ellos y los pasos que hay que dar para poder utilizarlos.

La planificación de las entrevistas continuaban esta línea. La condición fundamental era que la persona entrevistada fuera alguien de su entorno, familiar o de amistades. Que contaran sus

historias, sus vivencias en la Barcelona de los sesenta y los setenta, la llegada a los barrios ¿Qué se encontraron? ¿Cómo era su día a día?

El trabajo estaba enfocado a trabajar en los ámbitos de la microhistoria y de la macrohistoria. La explicación “académica” de lo que fue aquella época, la descripción económica y social, que necesariamente, pasa por la síntesis y la explicación global combinada con el testimonio de los actores que vivieron diariamente aquella época y que hacen de la suma de anécdotas y vivencias el hilo argumental de su vida.

El resultado de estas entrevistas expuestas en clase fue la idea compartida de formar parte de un legado que debían conservar, sentirse parte de esas historias. Que la narración histórica se construye con datos reales y contrastados. Y, que a la hora de establecer narración científica todos los elementos son importantes, tanto los de los actores principales como de las clases populares que viven el día a día y pueden y deben explicarlo.

Cuestiones que se abordaron en este punto son las de la subjetividad, el olvido y la transformación de los hechos. Es evidente que existe la subjetividad y, por ello, hay que tratar los testimonios conociendo algunos detalles sobre los entrevistados (por eso se buscó la proximidad) y tener en cuenta que la memoria es selectiva y además, los detalles de un hecho pueden ser transformados inconscientemente. Como se explicará más adelante, la posibilidad de entrevistar a varios protagonistas sobre un mismo hecho puede servir para ver coincidencias y divergencias.

La idea de infraestructura y superestructura toman cuerpo real y no como conceptos a aprender.

Otra parte que resultó muy interesante fue la cuestión de el reflejo en la prensa de algunas de las historias que escucharon: en concreto lo que diversos testimonios contaron de Manuel Vital y el testimonio directo de José María Palomas.

Manuel Vital

El barrio de Torre Baró se encuentra en la ladera de la sierra de Collserola, La mayoría de las viviendas fueron producto de la autoconstrucción creciendo de manera desordenada y generando un entramado de calles pequeñas y empinadas de una sola dirección en muchos tramos. La conexión con el resto del distrito era muy deficiente y los transportes públicos inexistentes. Las reclamaciones de los vecinos a TMB (Transportes Metropolitanos de Barcelona) caían en saco roto puesto que los informes mostraban que era inviable un autobús en aquellas calles. El 7 de mayo de 1978 Manuel Vital, un conductor de autobús y líder sindical de origen extremeño que vivía en el barrio secuestró un vehículo articulado de la línea 47. Recogió al pie de Torre Baró a varias mujeres con sus hijos que le esperaban y demostró que un autobús, y no cualquiera, puesto que era de gran tamaño podía circular por allí.

Algunos de los testimonio mencionaron el caso durante las entrevistas, incluso hablaron con una de las mujeres que estuvieron en el autobús con sus hijos pequeños. Después contrastaron los datos obtenidos con la noticia aparecida en los diarios de la época y lo que hoy en día es el recuerdo de aquel hecho. Desgraciadamente no pudieron hablar con el protagonista ya que había fallecido en 2011.

Un pequeño hecho, desconocido para muchos, transformó la vida del barrio de Torre Baró ya que llegó el transporte público y todo el mundo del lugar tiene en su memoria a aquel hombre que secuestró un autobús y apoyado por las vecinas y vecinas demostró lo que unos informes técnicos negaban.

El hecho de que varias persona recordaran como importante el mismo hecho y lo contaran sirvió para plantear el tema de la subjetividad, de las diferencias y las similitudes en la narración y la cuestión de la memoria selectiva.

José María Palomas Santamaría

En este caso la entrevista fue directa con el protagonista, José María Palomas (1946) Perteneció al PCI en la clandestinidad y participó en acciones contra el régimen franquista que terminaron en un juicio militar y una condena de 20 años. La entrevista se realizó en la escuela. La previa fue buscar en prensa lo que se decía de aquel hecho sucedido en 1970 y que había producido la detención. Una manifestación que terminó en disturbios con la policía y el lanzamiento de un cóctel molotov que impactó en un vehículo hiriendo a cuatro agentes. También encontraron noticias del juicio y la condena. José M. Palomas les comentó el caso, su detención, los primeros días en comisaría y su condena y posterior paso por diversas prisiones del estado (Segovia, Jaén y Palencia) Les habló del conocido caso de la fuga de Segovia en la que estuvo implicado, pero fue trasladado días antes y otras cuestiones relacionados con las prisiones hasta que finalmente fue amnistiado en 1977. Acciones como la ejecución de Puig Antich o la muerte del dictador merecieron también comentario ya que las vivió desde dentro de la institución penitenciaria.

La afabilidad del protagonista ayudó a que las preguntas fueran más allá del cuestionario ya que provocó la curiosidad de la clase

El resultado final fue un mayor conocimiento de la represión en la última etapa del franquismo y un testimonio directo de algunas cuestiones como los del juicio militar o el día a día en la prisión incluidas las acciones de resistencia y también anécdotas vividas durante aquellos años.

A manera de conclusión

Cambiar la mentalidad sobre la asignatura de Historia fue la motivación principal para organizar esta actividad. Un actividad que no resulta original en sus planteamientos pero sí en sus objetivos. La Historia merece ser estudiada porque está llena de advertencias y señales y porque tienen una gran utilidad, hacer buenas personas.

Trabajar al mismo tiempo con la memoria y con la historia académica abre una cantidad de variantes importantes que, a medida que se trabajan, abren más campos de estudio. Fundamentalmente se trata de hacer investigación histórica y, para ello, el trabajo sobre la memoria más cercana en tiempo y espacio resulta especialmente útil. El nexo de unión entre el momento y aspecto estudiado es la bibliografía existente y las personas de su entorno más inmediato constatando que ellos tienen un legado que les ha sido transmitido y que, a su vez, tienen la obligación de transmitirlo.

Hoy los estudiantes conocen mejor la historia de su entorno más inmediato, dan un significado diferente al pasado y valoran el hecho de escuchar y ser escuchados.

Experiencia didáctica: “Atrévete, si tienes MEMORIA”.

Investigar, conocer con Memoria para emocionarse y sentir

Mar Jaca Aranda

IES Zizur

Resumen-Abstract

Nuestra experiencia didáctica se fundamentó en la necesidad de mover la conciencia y el sentimiento del alumnado de 2º de Bachillerato con respecto a la propia memoria del alumnado que no habiendo vivido directamente los acontecimientos relacionados con el alzamiento franquista, contra la República democrática, la Guerra Civil Española y la Transición y el restablecimiento de la democracia, veíamos necesario que supieran, investigaran, conocieran y al mismo tiempo desarrollaran un espíritu crítico respecto a estos hechos concretos, no lejanos en el tiempo y a menudo desaparecidos e ignorados totalmente en la propia historia familiar que les implicaba directamente.

1. Justificación y fundamentación del proyecto

La actividad queda enmarcada en el contexto de 2º de Bachillerato, asignatura de Historia de España y más concretamente en el proyecto de “Escuelas con Memoria” que el departamento de Geografía e Historia del IES de Zizur, viene desarrollando de forma novedosa por primera vez en el curso 2021-2022.

Las actividades aparecen contextualizadas en un marco histórico concreto para el alumnado, en el programa de la asignatura antes referida. Más concretamente en los temas del Bloque último de contenidos, dónde se analiza la Historia desde el estallido de la Guerra Civil en 1936 hasta el final de la transición democrática.

Esta contextualización dijéramos remota, tiene una contextualización más amplia a la que se accede con el alumnado cuando presentamos el proyecto Escuelas con Memoria, que se diseña con actividades para todo el curso.

Dentro del proyecto el alumnado conoce, además, la realidad actual de la situación de las víctimas del alzamiento militar, de la guerra civil y del periodo franquista de las personas asesinadas, represaliadas, desaparecidas, ignoradas, marginadas, exiliadas, las vendidas o intercambiadas, etc. Así como son partícipes de las acciones llevadas a cabo por quienes no han querido olvidar, sino indagar, buscar, pedir justicia, reparar y restituir. En definitiva, aquellos que han querido mantener la memoria.

Desde todos estos aspectos definidos anteriormente, se busca la inmersión del alumnado en una realidad, que, si bien en un momento puede parecerles ajena en el tiempo y en la historia, a medida que dicho alumnado se implica, se dan cuenta de que es algo que no se difumina en el tiempo, sino que forma parte de su historia no tan lejana y de sus propias historias cercanas. Desde esa realidad, el alumnado comienza a tomar conciencia de su propia historia y de su necesaria implicación en los acontecimientos. Las búsquedas, la restitución a las familias de sus familiares desaparecidos, la reparación del sufrimiento por medio del recuerdo digno, de los homenajes y del conocimiento de las propias historias de aquellos y aquellas personas que pudieron ser y no fueron, de quienes quisieron hablar y no pudieron, de quienes querían amar y se sintieron odiados sin razón ni motivo.. En ello es necesaria, la participación activa de un alumnado que hereda una historia que no se puede, ni se debe olvidar y que en sí misma adquiere significado, cuando nos responsabilizamos y ponemos voz a quienes se les arrebató, y damos vida a quienes se les cortó... en una palabra, damos Memoria a quienes la perdieron.

2. Contextualización espacial

El alumnado de bachillerato del IES Zizur pertenece a poblaciones no solo de Zizur sino de zonas limítrofes de Galar y Valdizarbe como puente La Reina, Obanos, Paternai, Pueblos de la Cendea de Galar etc... las familias de este alumnado proceden a su vez en su mayoría de zonas próximas a las anteriores citadas, desarrollándose un marco más amplio próximo a estas localidades: Estella, Pamplona y Zona media, en especial, Carcastillo, Murillo del Fruto, entre otras. Aspectos que definirán de una forma concreta la visión de nuestro alumnado del alzamiento militar y de la Guerra y las experiencias en ella. Nos encontramos, por ello, alumnado cuyos familiares sufrieron represión y fueron asesinados y también con un alumnado

que dice desconocer qué fue de sus familiares en la guerra “No se les ha contado nada”, según nos comentan.

3. Marco didáctico

Las actividades presentadas se encuadran en un marco didáctico concreto. Por un lado desde la perspectiva de la asignatura de Historia de España y más concretamente en la Unidad Didáctica, correspondiente al desarrollo del tercer bloque de contenidos, el que se refiere a la Guerra Civil Española, Represión antes y después del Franquismo, consecuencias de la Guerra. Y enlaza con el último tema o unidad didáctica que se ocupa de analizar la España durante la transición democrática.

Desde otro punto de vista la actividad en concreto que se presenta en este foro, se enmarca en el desarrollo del proyecto de departamento “Escuelas con Memoria”, proyecto que hemos iniciado en el curso 21-22 y en el que participan diferentes departamentos didácticos del IES Zizur. El proyecto que tras la presentación de esta actividad, que forma parte también de las actividades desarrolladas en el Proyecto “Escuelas con Memoria”, va a seguir desarrollándose en nuestro centro, persigue una consolidación y la constitución de grupo de trabajo.

En este segundo marco de contextualización didáctica, el alumnado de 2º de bachillerato ha podido conocer el resto de las experiencias del proyecto, y familiarizarse, con el lenguaje y los contenidos específicos mediante, acciones realizadas, así como sensibilizarse, participando en las actividades preparadas desde la coordinación del proyecto, con la situación actual de las víctimas de la guerra del bando republicano y sus familiares. Desde el proyecto de memoria histórica han podido acercarse con mayor exactitud a la realidad que viven hoy miles de familias que aún no han conseguido recuperar a sus familiares desaparecidos. Al mismo tiempo han podido presenciar testimonios de primera mano –por medio de videos, audiciones – incluso de personas que ya fallecieron y cuyos testimonios permanecen grabados, así como, participar activamente, también, en homenajes y celebraciones en honor a las víctimas, aquellas que fallecieron a causa de la atroz persecución o aquellas que vivieron penas de cárcel o fueron torturadas, y que si bien no murieron en ese momento sufrieron de igual modo el desprecio y el odio de los sublevados.

Es en este marco en el que se ha desarrollado la actividad concreta que presentamos aquí “Atrévete, si tienes memoria”.

Para concluir este apartado, decir que la actividad como tal ha sido valorada con respecto a los criterios específicos del departamento de evaluación y calificación, contando de este modo como nota para el curso. Completando de este modo el marco didáctico al que nos referíamos.

4. Objetivo de la actividad

Enumeramos a continuación algunos de los objetivos más importantes de la actividad. Estos objetivos han sido pensados para ser evaluados tras la realización de la actividad. Los objetivos presentados pueden ser revisados y modificados si alguno de ellos no fuera alcanzable en el siguiente curso.

1. **Ser capaz de situarse, conocer y reconocer** una realidad histórica en su contexto objetivo.
2. **Diferenciar** los distintos momentos que precedieron al estallido de la Guerra Civil 1936-1939 y **analizar** la causa fundamental de la Guerra, como consecuencia de un hecho concreto: el levantamiento de una facción de sublevados, “militares” y simpatizantes de estos, contra un régimen democrático establecido por consenso y votación legítima, como era la II República.

3. **Conocer** a los artífices del golpe de estado, sus movimientos estratégicos y sus objetivos concretos no solo contra el régimen democrático sino contra la población.
4. **Situar estos hechos en la comunidad foral**, reflexionando sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué ocurrió los primeros días del levantamiento? ¿Por qué Navarra fue desde el primer momento lugar de lanzamiento contra el Régimen de la República? ¿Qué ocurrió en cada uno de los pueblos y poblaciones del territorio? ¿Por qué fueron perseguidas, torturadas y asesinadas, sin motivo alguno y sin tiempo para reaccionar miles de personas en la comunidad Foral?
5. **Hacerse consciente y tomar conciencia** de los hechos gravísimos generados por los sublevados golpistas y de las graves consecuencias que aquellos tuvieron para la población.

Desde esa conciencia valorar la acción propia de investigar, para proceder desde ahí a la elaboración de diferentes documentos que narran la historia de los protagonistas de estos hechos.

6. **Realizar investigaciones** de todo tipo: análisis de fuentes primarias y secundarias, documentos, cartas, diarios, testimonios etc... con el fin de reconstruir la vida de las víctimas del levantamiento y de reconocer que esos hechos forman parte de sus propias vidas, de sus historias y de su conciencia.
7. Desarrollar **su espíritu crítico**. Desde esa conciencia se construye la verdadera historia, la que se cuenta desde la experiencia y el conocimiento de los propios hechos, sin miedos ni censuras. Solo la auténtica verdad es la que destapa realidades. Es precisamente ese espíritu crítico, el que rehúsa la ignorancia y la pereza hacia el desconocimiento, es esa conciencia nueva la que mueve las búsquedas y destapa las realidades que aún están por descubrir y por escribir. Es ese alumnado el que debe de proseguir con las búsquedas de aquellos y aquellas que fueron ignorados y que ahora han comenzado a poder hablar por medio de sus hijos e hijas, nietos y nietas, bisnietos y bisnietas y por qué no decirlo, en este momento, tataranietos y tataranietas... El espíritu crítico es la verdadera justicia de la memoria.
8. **Descubrir la realidad** para construir la verdadera memoria, desde lo más abstracto a lo más concreto, la investigación de sus propios familiares y personas cercanas.
9. **Elaborar un documento gráfico**, Canvas, mural o trabajo en el que se muestre toda la información recogida de su investigación con el fin de mostrarlo al resto de la comunidad educativa en un primer momento y posteriormente en un marco más amplio, al resto de la comunidad -Ayuntamiento, Casa de la Cultura-. Este documento irá acompañado de una exposición del trabajo en el que el alumnado **deberá ser capaz de demostrar su conocimiento** de las técnicas de exposición oral y su capacidad para **responder preguntas** relacionadas con el tema investigado. Es en este punto dónde el alumnado se implica en su propia historia en un primer momento y desde ese punto en el resto de la historia de su comunidad.

10. **Adquirir responsabilidad** respecto al trabajo de investigación que se va a llevar a cabo.

Tras el análisis y la investigación, desde el conocimiento de los hechos concretos, el alumnado toma parte de un nuevo proceso, en mi opinión innovador en el proyecto que es la responsabilidad, aparte del miedo y de la ignorancia. Aquellas personas que descubren quienes eran sus familiares y cuál fue su proceso de implicación en el golpe y los sucesos posteriores de represión, persecución, etc... pueden ahora aportar información importante e incluso decisiva en los procesos de búsqueda.

11. **Entender** que el mecanismo utilizado por “el franquismo”, como un sistema de gobierno dictatorial utiliza el miedo y el terror, para mantener el silencio y el olvido.

Muchos de los familiares que vivieron aquellos hechos, han desaparecido, pero todavía se puede encontrar información, documentación, cartas, etc... que aporten luz a muchos momentos de oscuridad que aún existen.

El mecanismo del miedo, ha permanecido vigente como sistema de control hasta momentos recientes, hay testigos que solo han sido capaces de compartir sus secretos en los últimos dos, tres años, a modo de ejemplo comentar que, en una ocasión, paseando por SOS del Rey Católico, me comentaron que una persona del pueblo, había visto dónde habían asesinado a dos miembros de una familia, nunca se había decidido a contarlo por miedo. No se encontraron los cuerpos, al final habló... comentó que habían asesinado a dos personas en el cementerio y habían enterrado después sus cuerpos en las tumbas de sus propios muertos familiares, por ello nadie las encontró, estuvieron desaparecidas muchos años, hasta que poco antes de morir, ese testigo habló de lo sucedido.

Somos conscientes de que muchas personas, vivieron con la presión de no solo haber visto donde asesinaban y como a desaparecidos, incluso participaron en los asesinatos, sin embargo, no se decidieron a hablar hasta su momento final, o dejaron escritas cartas, diarios o documentos, que hoy están olvidadas entre libros viejos y mesillas en desvanes. La responsabilidad de la memoria, “Atreverse “a investigar a hablar, ayuda a reparar de alguna manera, aquellos hechos execrables que queremos que nunca vuelvan a repetirse.

Pensamos que, desde este objetivo, podemos recoger informaciones ignoradas y olvidadas y que es precisamente nuestro alumnado quien puede recopilarlas, estudiarlas y exponerlas con toda la objetividad necesaria. Podemos desde aquí realizar un estudio más exhaustivo y contrastado sí trasciende al proyecto de Escuelas con Memoria y en definitiva a nuestra Memoria Histórica.

Somos conscientes, que no todos los testimonios recogidos pueden aportar este tipo de información y que podemos encontrarnos también investigaciones de todo tipo ya que sabemos que los familiares de nuestro alumnado pertenecían también al mismo bando golpista, pero, aun así, estamos convencidas y convencidos desde el proyecto iniciado de “Escuelas con Memoria”, de que el esfuerzo merece la pena.

12. **Desarrollar valores** relacionados con la convivencia pacífica y respetuosa hacia las personas, independientemente de su ideología, sexo y apostar por la democracia como el único sistema político posible.

5. Proceso de la actividad: fases

1. Fase introductoria

Durante tres sesiones se introdujo al alumnado en la situación histórica objeto de estudio. La materia se relaciona con el currículo de Historia de España.

Se trataba de conocer a fondo las características de los procesos históricos, previos al estallido de la sublevación. Conocer también los personajes claves de la sublevación: Franco, Mola, Sanjurjo, Cabanillas..., así como de su evolución personal y su comportamiento en otros momentos de la historia antes de la sublevación: Participación en otros momentos de represión en España, etc... Al mismo tiempo, conocer también las características de los procesos democráticos, la importancia del sufragio libre, así como la lenta trayectoria de su logro, el

respeto por las ideologías así como el respeto por el ser humano y su condición sea la que fuere, siempre que estas no atenten contra la dignidad de las personas, su libertad de expresión y su derecho a la vida.

2. Fase de sensibilización

Las siguientes dos sesiones tuvieron como centro principal acercar al alumnado de 2º de Bachillerato la realidad que viven en la actualidad los familiares de las personas que se encuentran aún desaparecidas, así como los familiares de quienes fueron asesinadas, represaliadas y torturadas.

Una profesora del centro, nieta de un asesinado y yo, también bisnieta de varios familiares asesinados, hablamos directamente de la búsqueda que protagonizamos, con la ayuda del Instituto de la Memoria Histórica de nuestros familiares. Constatamos que han sido muchos los años en los que las familias demandaban esta búsqueda, así como una reparación de alguna forma del daño hecho a estas víctimas del golpe del 36 y a sus familiares directos.

Algunas de las ideas fundamentales, que quiero transmitir en esta fase de sensibilización son las siguientes:

Durante muchos años, se entendió:

- Que las víctimas del bando perdedor, eran eso, perdedores y perdedoras, que no merecían nada, sino el olvido y el silencio. Y así pasó durante muchos años. Sin embargo, no había silencio ni olvido, y poco a poco, como brota una rosa roja de la tierra, que es regada por el agua, el cariño de los seres queridos, porque sobre todo las víctimas del golpe y de la represión franquista, eran eso, queridas, regó la necesidad de que la sociedad supiera la verdad que se había ocultado durante tantos años. Era necesaria una reparación.
- Tras la guerra, las víctimas del bando sublevado fueron tratadas como héroes y heroínas, se les erigieron monumentos, placas y estatuas conmemorativas, se les dio digna sepultura y los homenajes proliferaron por toda la geografía española...pero... ¿la población roja?, aquellos y aquellas que creyeron que defendían la democracia y que lucharon por restablecer y aquellas personas que fueron perseguidas injustamente, sólo por el odio de otros sin motivo aparente.., a menudo por hechos insignificantes como haber bordado una bandera republicana para el ayuntamiento⁵², o por simplemente desear una tierra que no les pertenecía, o simplemente por odio irracional, fueron masacradas, olvidadas, insultadas y despreciadas durante muchos años.
- El primer tímido intento de reparación, llegó con el primer gobierno socialista, tras la subida del PSOE en 1982, donde comenzaron las movilizaciones de las primeras víctimas indirectas de las personas desaparecidas, asesinadas, humilladas y torturadas... No se quería venganza, sino justicia, no había odio sino búsqueda. Era el momento de la reparación, de la escucha, de “sacar el llanto afuera”, de buscar en la tierra lo que quedaba del amor perdido, de estrechar esos huesos que aún conservaban el grito del porqué entre sus restos. Era el momento de dar

⁵² Milagros Sánchez Sola: era una mujer de unos 25 años, a quien habían apuntado para matar, solo por bordar para el ayuntamiento una bandera republicana. Milagros era poliomeélica de nacimiento, así que no andaba, por eso siempre bordaba en su silla, en el salón de su casa. Milagros no murió. Por suerte el marido de su hermana mayor, era del bando sublevado, fue mucha la suerte que corrió. Más que la de su padre Esteban Sánchez Bonel asesinado y desaparecido con 56 años. Milagros siempre decía que se hubiera cambiado por él. (Testimonio oral de su sobrina, Mar Jaca Aranda).

paz a quienes se les había arrebatado la vida o sus proyectos de vida, de dar algo de consuelo a las familias que en su día lo perdieron todo por un puñado de angustia infinita.

Una experiencia contaba con detalle, el proceso de la búsqueda infructuosa de un familiar, en Loiti, y la otra narraba la desaparición y asesinato de varios familiares en Cortes de Navarra, ambos ejemplos se nutrieron con diapositivas, documentación, cartas y escritos de familiares directos.

También el alumnado tuvo curiosidad por indagar en los libros⁵³ aportados, ya que estos recogían información con nombres y apellidos de los familiares que de diferentes maneras fueron víctimas de los primeros días de la represión de los golpistas. Muchos y muchas se sorprendieron de los nombres que aparecían en las listas de sus pueblos... “pero si es el tío de mi madre”, aparece aquí... ¿Nos puedes hacer una fotocopia, Mar?, lo quiero llevar a casa a ver que me cuentan.

En estas sesiones, el alumnado pudo preguntar directamente a las ponentes todas las inquietudes que les producía saber cómo se realizaba la búsqueda de los desaparecidos y desaparecidas, la importancia de los testimonios silenciados durante años de las personas que fueron testigos de los hechos en primer plano o incluso en segundo plano, ya que muchas de las personas que fueron testigos habían muerto, pero dejando testimonios orales a otras personas, nietas, sobrinas de ellos y ellas mismas.

Pudieron así mismo leer de primera mano la documentación aportada por mí, de mi abuela, en la que censuraba abiertamente el horrible comportamiento de los que se decían como ella misma decía “salvadores de la patria” y “brazos de aquellos que se hacían llamar de Cristo Rey”.

Y de ese “A ver que me cuentan” saldría la siguiente fase, de la que ya hablaremos más adelante.

Objetivo también de estas sesiones fue, saber en qué punto estaban actualmente las búsquedas de desaparecidos, así como conocer el proceso de localización de los cuerpos, según van apareciendo. Esta parte de la sesión les pareció muy interesante.

3. Fase de investigación

En esta fase se siguieron varias partes. No se trataba de hacer grupos de investigación, ya que se trataba de un ejercicio de introspección íntimo y privado, cada persona debía de activar su propia memoria. Investigar entre sus familiares, preguntar en casa, indagar entre sus documentos, cartas, fotografías... ayudados de sus padres y madres, conocer cómo había pasado el golpe por sus casas, las casas de sus abuelos y abuelas, recoger los testimonios de sus padres y madres, nietos y nietas de las víctimas directamente. Se realizó una propuesta libre y abierta cuyo objetivo único era esa primera investigación.

No tardaron en surgir las propuestas por parte del alumnado, tenían materiales, testimonios y qué materiales y testimonios.... Todos ellos interesantes y necesarios.

Tan sólo era necesario, pararse, escuchar y recoger desde nuestra casa lo que se cuenta y se ha contado siempre. Nuestros y nuestras jóvenes, en muchas ocasiones preocupados por lo inmediato o su propia realidad ignoran las “historias de los mayores”. En otras ocasiones por despreocupación de sus mayores o tal vez incluso por miedo a que se descubra en el pueblo o en su entorno familiar, se han ocultado datos importantes, testimonios, documentos que pueden ser decisivos para nuestra Memoria Histórica. Es el momento de realizar un esfuerzo y descubrir la realidad. Esos testimonios sean los que sean pueden ser importantes.

⁵³ Se aportaron los libros de: AAVV y Colab. Gobierno de Navarra “Navarra de la Esperanza al Terror: 1936-1939”, Ed. 1989

Se creó en el aula virtual un espacio de comunicación entre el profesorado y el alumnado, mediante la herramienta de Classroom.

El alumnado de bachillerato, cuenta ya con conocimientos de informática y tratamiento de textos, así como del manejo de otras técnicas, grabación de videos, audios etc...que facilitaron mucho las cosas. De esta forma surgieron suficientes materiales como para comenzar a “contar historias”, solo había que atreverse a contar historias... “Atreverse a tener Memoria”.

He de decir que el trabajo fue fácil, los familiares querían contar y la documentación era mucha y buena, de primera mano.

4. Fase de producción

La actividad pretende ser ambiciosa, no se censura ninguna investigación ya que todos los testimonios son válidos. Somos conscientes de que las búsquedas de información son relativamente recientes, prácticamente desde el año 82 hasta la actualidad se han ido recogiendo testimonios y pruebas que han resultado ser definitivas para la localización de las víctimas y para dar voz a aquellas personas represaliadas que consiguieron sobrevivir. Sin embargo, estas recogidas son relativamente recientes. Aseguramos que en muchos casos, se llega tarde ya y algunos testimonios importantes se han perdido porque muchas de las personas que fueron testigos de primera mano han fallecido, sin embargo, quedan todavía, muchos testimonios, tanto de primera como de segunda mano que hay que descubrir y destapar, lo que los sucesivos gobiernos han querido ignorar.

En esta fase del proyecto se acordó con el alumnado como mostrar la documentación encontrada de la mejor forma posible para que resultara interesante al espectador. Se volvió a dar libertad al alumnado para la elección del soporte en el que más cómodamente podían trabajar y mostrar el trabajo y las búsquedas realizadas.

Se aconsejó la posibilidad de realizar Canvas de los diferentes proyectos, así como pequeños murales con fotografías y documentos en color y A3 que después pudieran imprimirse a color, plastificarse y formar parte de una exposición guiada. Hemos de decir en este sentido, que el centro aportó muchas facilidades para la materialización de los trabajos, contando en todo momento con plastificadora y fotocopiadora a color.

Los trabajos fueron entregados en el tiempo previsto para ello (durante todo el último trimestre) y se colgaron en Classroom. La mayoría de los trabajos, se expusieron durante los tiempos de clase y recreos y posteriormente se prepararon para realizar una exposición.

Las familias autorizaron las investigaciones, así como la posterior utilización de los documentos recopilados, algunos de los cuales aparecían en los trabajos.

El centro elaboró dos copias de cada trabajo, una para cada alumno y alumna que quedaba en las familias y otra para el centro. Actualmente están en el centro IES ZIZUR y forman parte de ese fondo documental de nuestro proyecto “Escuelas con Memoria”, del que forma parte esta actividad que estamos presentando.

Las familias manifestaron su satisfacción al conocer los resultados de este trabajo, ya que por una parte habían podido compartir con sus hijos e hijas una parte de su historia que incluso, en muchos casos ya habían olvidado y otros ni siquiera tenían conocimiento de que había ocurrido hasta ponerse a investigar con el alumnado.

Para otros familiares, el trabajo fue una oportunidad de dar a conocer casos verdaderamente escalofriantes; deseaban contarlos a su entorno más próximo y que se supiera en marcos más generales.

Por otra parte encontramos también testimonios de personas del bando de los sublevados que nos relataban entre líneas como veían lo que estaba ocurriendo desde el otro lado. Pienso que en algún momento podemos encontrar, testimonios de estas personas que pueden ayudar a esclarecer aspectos desconocidos que de alguna manera repercutieron a las víctimas del golpe. Testimonios de quienes deberían de haber sido ajusticiados y no lo fueron, de personas que callaron sin haber debido callar. Pero... Aún no es tarde para la verdad. Porque la historia no tiene fecha de caducidad, y la búsqueda solo tiene un final, cuando se encuentra lo que se busca. Y hay aún mucho que encontrar y mucho que buscar.

5. Fase de exposición

Tras la realización de los trabajos, el profesorado implicado realizó una exposición de los trabajos para toda la comunidad escolar, en uno de los pasillos del centro. La exposición se realizó en el mes de Junio. Los trabajos fueron, al mismo tiempo expuestos oralmente, en el aula al resto de los compañeros y compañeras y fueron evaluados dentro del programa de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato. Quería resaltar, llegados hasta este punto que la satisfacción del alumnado por el trabajo realizado era tan grande que esta parte, la evaluación, era la que menos importaba. Habían realizado un trabajo totalmente voluntario, solo con un móvil y un objetivo, conocer la verdad y sentirse parte de ella. Tener Memoria en definitiva y **Atreverse...** a contarla.

Nuestro objetivo de cara al curso presente es no limitar la exposición de estos trabajos a la comunidad escolar de Zizur, sino buscar un lugar mejor para la exposición, como los ayuntamientos de Zizur y de aquellos pueblos del alumnado que lo solicitaran en un marco apropiado, bibliotecas o salas de cultura.

Pensamos que sería bueno que “Escuelas con Memoria” pudiera, una vez al año, mostrar al pueblo navarro, los trabajos que se están realizando con el alumnado desde los diferentes proyectos.

Conclusión

Como puede verse la actividad expuesta no es un proyecto acabado, sino el comienzo de un proyecto de recopilación de historias, testimonios, materiales y fuentes con un único propósito, mantener viva la memoria para ayudar a la búsqueda de nuevas informaciones que, de alguna forma, ayuden a esclarecer la verdad y a completar este puzzle que ni mucho menos se ha completado, como pretenden muchos y muchas.

Hay mucho más escondido de lo que parece, mucho más desaparecido de lo que se cree, mucho más enmudecido de lo que se ha dicho y se dice. Las Historias dentro de la Historia, solo acaba de comenzar... de los hechos ocurridos y durante tantos años ocultados solo se ha descubierto una mínima parte.

Nuestros jóvenes y nuestras jóvenes, no sienten odio, pero si curiosidad y ganas de justicia, quieren recordar porque saben que la memoria es la inteligencia de los que aman... y saben también, que quienes tienen memoria son quienes menos se equivocan. La Historia no debe de repetirse...no si se recuerda bien. Aun así, ¿Cómo aprender a defenderse de la locura?

Mendillori, un instituto con memoria

Patxi Abasolo López y Carlos J. Martínez Álava

IES Mendillorri BHI

Resumen

El IES Mendillorri BHI de Pamplona/Iruña comenzó en el curso 2015/16 a incorporar actividades relacionadas con la memoria histórica. Poco a poco, se fue consolidando una constante línea de formación docente y una programación anual de actividades a partir del Departamento de Geografía e Historia.

Pero fue ya en el 2020/21 cuando se consolidó un proyecto de centro bajo el título de "Mendillorri: un instituto con memoria". Se presenta anualmente en el claustro, forma parte del Proyecto Educativo de Centro y avanza bajo el paraguas del convenio de colaboración firmado en octubre de 2020 con la consejería de Relaciones Ciudadanas del Gobierno de Navarra en torno al programa "Escuelas con Memoria" del Instituto Navarra de la Memoria. A partir de entonces se han desarrollado dos proyectos interdepartamentales de centro: "Sin tiempo/ Denborarik gabe" (2020/21) y "Las mujeres bajo el franquismo/Emakumeak frankismopean" (2021/22). En ellos ha participado buena parte de la comunidad educativa y han sido pensados para replicarlos y/o reutilizarlos en otros centros educativos.

Palabras clave: memoria histórica, educación en valores, innovación educativa, proyectos de centro. escuelas con memoria.

Introducción

En esta comunicación queremos presentar la experiencia del IES Mendillorri BHI de Pamplona/Iruña en el desarrollo y consolidación de un proyecto de centro en torno a la memoria democrática. Como no podía ser de otra manera, su nombre es "Mendillorri, un instituto con memoria".

A día de hoy este proyecto se integra dentro del Proyecto Educativo de Centro (PEC) como uno de los planes y estrategias con los que pretendemos alcanzar nuestros objetivos educativos. En el propio PEC hacemos nuestros los principales objetivos de la red de Escuelas con Memoria del Gobierno de Navarra: por un lado, acercar a los jóvenes las aportaciones más relevantes de la historiografía sobre la represión franquista; y por otro, proyectar esos procesos históricos hacia el presente para promover el pensamiento crítico y el compromiso con una educación basada en el respeto a los derechos humanos⁵⁴. Además, añadimos un objetivo propio, implícito en el carácter "de centro" del proyecto "Mendillorri, un instituto con memoria": que para la realización de nuestras acciones y actividades potenciemos dinámicas interdepartamentales que nos permitan colaborar a docentes de diferentes áreas y disciplinas.

Los primeros pasos (2015-2019)

El IES Mendillorri BHI de Pamplona/Iruña es un centro muy joven. Abrió sus puertas en septiembre de 2007 con 1º y 2º de ESO. Completó su oferta educativa para ESO y Bachillerato en el curso 2011-12. Desde entonces, su alumnado se sitúa en torno a las 1.000 matrículas anuales, con un equipo docente de unos 120 profesionales. Se trata de un centro educativo público con alumnado matriculado en los modelos lingüísticos A (castellano, con euskera como asignatura), G (castellano) y D (euskera, con castellano como asignatura). Atiende a una de las nuevas extensiones residenciales de la ciudad por el sureste.

Durante el curso 2015-2016 el Departamento de Educación y la Dirección General de Paz, Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno de Navarra presentaron el programa "Escuelas con Memoria". En aquella primera reunión 18 centros expresamos nuestro interés por la iniciativa. Como consecuencia de ese interés, el Departamento de Geografía e Historia de nuestro instituto decidió iniciar una programación anual de actividades en torno a la memoria histórica. Eran los primeros pasos. En ese mismo curso comenzamos con grupos de 4º ESO las rutas memorialistas por Pamplona. A partir del curso siguiente llegaron las primeras salidas y visitas a exposiciones. En marzo de 2017 visitamos con 100 alumnas y alumnos de 4º ESO la exposición "Lur azpitik-Lur azaleratuz/Que aflore lo enterrado" organizada en el valle de Egués por la asociación memorialista Txinparta.

En ese punto inicial, nuestra formación era muy importante. Especialmente entre 2016 y 2020 un grupo de docentes del Departamento de Geografía e Historia del instituto asistieron a buena parte de los cursos de formación que en el ámbito de la memoria histórica eran organizados por la

⁵⁴ Ver, por ejemplo, José María GASTÓN y César LAYANA: "El programa Escuelas con Memoria", *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5 (2022), p. 225 y ss. Recuperado de internet (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399056>).

Dirección General de Paz y Convivencia a través del CAP de Pamplona. En total han sido más de 400 horas de formación que nos sirvieron para acercarnos a proyectos y actividades de otros centros y lugares, a la transferencia de conocimiento desde el ámbito universitario y al acceso a metodologías y herramientas especialmente interesantes para el diseño de actividades.

El arranque del curso 2018-19 fue un momento importante para la definición del proyecto. El día 26 de septiembre tuvimos la oportunidad de asistir con alumnado de 4º ESO a la exhumación de Etxalatz (valle de Egués). Fuimos testigos del proceso de exhumación de los restos de 6 víctimas de la represión ejercida por los partidarios del golpe de estado de 1936. Además pudimos conocer de primera mano el testimonio de un vecino de lugar que con 5 años vio los cuerpos de las personas asesinadas. El impacto de la actividad fue profundo⁵⁵. Unos días después, en el claustro del instituto, se presentó el proyecto de red de "Escuelas con Memoria" así como algunas de las iniciativas propias con las que se pretendía trascender el ámbito del Departamento de Geografía e Historia para visibilizar la memoria democrática en el día a día del instituto.

Durante ese curso nació el "Rincón de la memoria", como un espacio de transferencia de información comunitario en la entrada del centro, y realizamos la muestra de "Cómics con memoria", en la que, de una u otra forma participó ya toda la comunidad educativa: alumnado, docentes, personal administrativo y de servicios y familias.

También fue ese curso el del planteamiento de la primera actividad que el Departamento de Geografía e Historia diseñó para 4º ESO. Lamentablemente no la pudimos llevar a cabo de forma completa durante el curso siguiente. Se trataba del "Itinerario de lugares con memoria de Pamplona". Después de trabajar en aula los contenidos de la Guerra Civil y el franquismo tanto del currículo general como de Navarra y Pamplona, el alumnado tenía que crear un proyecto de ruta a través de Google Maps a partir de las siguientes tareas: selección de los lugares claves sobre la memoria democrática de la Guerra Civil y el franquismo en Pamplona, búsqueda de información contextual sobre esos lugares, trabajo de campo para obtener fotos, videos o fuentes orales, composición de la ficha de cada lugar, integración de todo en una propuesta de ruta e presentación final de todo en la web del instituto.

A partir de 2019 en el calendario de actividades de nuestro centro se consolidó la participación en los "Encuentros intergeneracionales de Sartaguda" y en la ruta de "Las botellas de la libertad", que une, en recuerdo de la fuga de Ezkaba, el Fuerte de San Cristóbal con Urepel al otro lado de la frontera. Ambas están organizadas por el Instituto Navarro de la Memoria.

Y también durante el curso 2019/2020 organizamos, ya como un curso de formación propio, el "Primer Seminario sobre Memoria", al que se inscribieron 18 docentes del instituto, de los Departamentos Didácticos de Geografía e Historia, Biología y Geología, Euskera, Lengua Castellana y Francés. Se trataba de un curso interno de 12 horas, de las que un 75 % eran presenciales por las tardes, y el 25% restante se dedicaba a la elaboración de una aplicación de

⁵⁵ El testimonio de nuestro alumnado se publicó en José Miguel GASTÓN y César LAYANA (Coords.): *Bajo tierra/ Lur azpian (Exhumaciones tempranas en Navarra/Desorbiratzeak nafarroan*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2019.

carácter individual⁵⁶. En este Primer Seminario, se trabajaron las líneas maestras de la memoria histórica y conocimos de primera mano la visión de las asociaciones memorialistas de Navarra. A partir de la formación recibida, cada participante diseñó con su alumnado una sesión lectiva de su asignatura y especialidad bajo la óptica de la memoria histórica. Se propusieron actividades que utilizaban el comic "Paracuellos" de Carlos Giménez en Francés⁵⁷, o analizaban las características alimenticias de los menús del penal de Ezkaba en Biología. Su aplicación en aula no se pudo realizar por las restricciones COVID. A pesar de todo, las actividades en torno a la memoria histórica y democrática salían del nicho natural de la Historia, para asociarse a los currículos y trabajos en aula de otras disciplinas y departamentos didácticos. Ante el interés y disposición de los participantes se decidió continuar en cursos sucesivos con este tipo de formaciones internas.

"Mendillorri, un instituto con memoria"

El inicio del curso 2020-21 supone otro importante paso adelante en cuanto a la concreción y desarrollo de nuestras actividades en torno a la memoria histórica y democrática.

El 21 de octubre se presentó ante el claustro del instituto el proyecto de centro: "Mendillorri, un instituto con memoria", con tres líneas de actuación prioritarias: por un lado el seguimiento de la oferta general de actividades propuesta a la red educativa por el Instituto de la Memoria Histórica del Gobierno de Navarra (exposiciones, teatro, danza, recursos didácticos, biblioteca especializada...), un convenio de colaboración con el Instituto Navarro de la Memoria, y la idea de realizar un proyecto interdepartamental que involucrara a buena parte del alumnado. Son varios los proyectos de trabajo que se ponen en marcha o se refuerzan desde la dirección del instituto: convivencia, biblioteca, actividades recreo, sostenibilidad, huerta... Tras la presentación pública, se apuntan al proyecto "Mendillorri, un instituto con memoria" 12 docentes.

Efectivamente, el convenio se firmó el 27 de octubre de 2020. Fue suscrito por la consejera de Relaciones Ciudadanas del Gobierno de Navarra, Ana Ollo, y la directora del IES Mendillorri BHI, Erkuden Goñi⁵⁸. En él se plasmaba la línea de trabajo hacia la que queríamos avanzar: "Se pretende que, desde el pensamiento crítico con los procesos de vulneración de los derechos humanos, las y los estudiantes puedan conocer y analizar circunstancias históricas que reclaman todavía verdad, justicia y reparación para sus víctimas. Se trata de un proyecto interdisciplinar en el que participarán varios departamentos del instituto".

⁵⁶ Hay que señalar que las horas de participación en el seminario, así como en otras actividades que sea necesario coordinar, preparar y montar se nutren con una de las dos horas semanales de cómputo lectivo pero de reducción de docencia directa que se acordaron como reducción horaria en el pacto de 2018. Orden Foral 86/2018, de 14 de septiembre, de la consejera de educación, por la que se ordena la publicación en el boletín oficial de navarra del documento denominado "Pacto para la mejora de la calidad de la enseñanza pública en navarra". Según el citado pacto, esas dos horas se dedicarán "a convivencia, biblioteca, TIC y otras tareas, planes y proyectos propuestos por el Departamento de Educación o propios del centro educativo". Así será en nuestro centro a partir de entonces y hasta hoy. Y esta cuestión es muy importante para dotar de tiempo real a la realización de estas actividades. Es imprescindible que esa dedicación se vea reflejada en nuestro horario semanales.

⁵⁷ Carlos GIMÉNEZ: *Paracuellos-Intégrale*, París, Fluide Glacial, 2009.

⁵⁸ Nota de prensa: "El IES Mendillorri fomentará las actividades de transmisión intergeneracional de memoria y la formación del profesorado en la materia", 27 de octubre de 2020, Gobierno de Navarra. Recuperado de internet (<https://www.navarra.es/es/noticias/2020/10/27/el-ies-mendillorri-fomentara-las-actividades-de-transmision-intergeneracional-de-memoria-y-la-formacion-del-profesorado-en-la-materia>)

Los puntos que se pretenden formalizar a través de dicho Convenio de Colaboración⁵⁹ son los siguientes:

- Facilitar las labores de formación, investigación y de divulgación organizadas dentro del “Proyecto Mendillorri: Instituto con Memoria”, dirigidas a toda la Comunidad Educativa de este centro.
- Impulsar actividades conjuntas de formación, investigación, innovación y divulgación educativa entre ambas instituciones, de tal forma que permita establecer una colaboración y un contacto entre el personal docente y profesional.
- Participar en el proceso de evaluación del desarrollo y resultados de los proyectos/actividades realizadas por el alumnado en calidad de evaluación externa profesional, de manera directa (participación en jurados, evaluación, etc.) o indirecta (asesoramiento, consulta de dudas, etc.); según los recursos y disponibilidad de la institución colaboradora.
- El IES Mendillorri BHI se compromete a facilitar oportunamente a esta institución colaboradora la información necesaria para el adecuado desarrollo de las actividades académicas relacionadas con el “Proyecto Mendillorri: Instituto con Memoria”.
- Promover la difusión y el conocimiento públicos de las actividades conjuntas que se desarrollen entre ambas entidades y sean resultado de este Convenio y de los objetivos del “Proyecto Mendillorri: Instituto con Memoria”.

Proyectos interdepartamentales I: "Sin tiempo/Denborarik gabe" (2020/2021)⁶⁰

En el momento de la firma del convenio estábamos planificando las actividades que íbamos a realizar en el curso 2020/2021. Mascarillas mediante, con las dudas e incertidumbres propias, nos planteábamos hacer una actividad nueva, que nos permitiera trabajar a la vez a varios departamentos didácticos junto a un grupo numeroso de nuestro alumnado. Queríamos también que tuviera impacto y visualidad, trascendiendo, si era posible, los límites de nuestro instituto. Así, además de las actividades ya consolidadas, pretendíamos hacer algo nuevo que visualizara el proyecto "Mendillorri, un centro con memoria" ante la comunidad educativa. Nos rondaba la idea de hacer un concurso de microrrelatos a partir de fotografías u obras artísticas significativas, que luego pudiera trascender al conjunto de la comunidad educativa de la mano de una pequeña publicación o de una exposición.

El "Segundo Seminario sobre Memoria" nos permitió ir concretando los términos del asunto. Su diseño, horas de desempeño y productos eran similares al del año anterior. En esta edición del proyecto y del seminario se inscribieron 14 profesoras y profesores de los siguientes departamentos didácticos: Geografía e Historia, Lengua Castellana, Biología y Geología, Euskera y Música. La sesión del seminario en la que nos mostraron sus líneas de trabajo Emilio Majuelo (Represión en la Ribera de Navarra durante la Guerra Civil) y Iosu Chueca (Campo de concentración de Gurs) nos ayudó a ir perfilando el carácter de las imágenes sobre las que iba a pivotar la actividad.

⁵⁹ ORDEN FORAL 74E/2020, de 8 de octubre, de la Consejera de Relaciones Ciudadanas, por la que se aprueba el convenio marco de colaboración entre el Instituto Navarro de la Memoria del Departamento de Relaciones Ciudadanas y el IES Mendillorri BHI en el programa educativo denominado “Proyecto Mendillorri: Instituto con Memoria” en el marco del proyecto educativo “Escuelas con Memoria”.

⁶⁰ Este capítulo de la comunicación es el resumen de la siguiente publicación: Patxi ABASOLO y Carlos J. MARTÍNEZ ÁLAVA: "Sin tiempo/Denborarik gabe", en José Miguel GASTÓN, Manuel IBÁÑEZ y César LAYANA: *Escuelas con memoria*, Gobierno de Navarra, 2022, p. 146-158

Además de las fotografías, el valor del arte como testimonio significativo nos llegó, a su vez, desde dos fuentes próximas en el tiempo y el espacio. La primera era una microexposición que en el verano de 2020 se había mostrado en el marco de la 23ª edición del Premio Internacional Luis Valtueña en Madrid⁶¹. Unía ocho aguafuertes de "Los desastres de la guerra" de Goya con otras tantas imágenes actuales de fotoperiodistas galardonados en convocatorias anteriores. Demostraba que el diálogo visual, emocional e intelectual entre pasado y presente enriquecía a ambos. La segunda fue la exposición y el curso sobre el pintor pamplonés Gerardo Lizarraga en el Museo de Navarra (principios de 2021). Tras su exilio a principios de 1939, el pintor fue recluido en el campo de concentración de Argelès-sur-Mer. En los dibujos que realizó en el campo muestra tanto la realidad cotidiana, como su frustración y pesimismo. Su testimonio nos permitía, 80 años después, revivir sentimientos del pasado, y, como en el caso de Goya, revivir escenas del presente.

Ya habíamos concretado la idea. El alumnado iba a realizar **microrrelatos**, inspirados por imágenes que, en paralelo, nos mostraran testimonios de las víctimas del exilio tras la Guerra Civil, de los campos de concentración y de la conculcación de los derechos humanos. Esas víctimas y esos sobrevivientes de hace 80 años, eran los mismos que hoy sufrían la represión de otros regímenes y otras guerras, de otras alambradas y otros conflictos.

Desde el Departamento de Geografía e Historia compusimos una "baraja" con 30 cartas dobles: las caras "A" mostraban imágenes o creaciones artísticas "antiguas"; las caras "B" sus reflejos en espejo "modernos". Cada imagen doble iría plastificada a un tamaño de 15x11. Como nuestro centro trabaja con los modelos lingüísticos A, G y D, finalmente imprimimos cuatro barajas o colecciones, dos en euskera, dos en castellano⁶². Las imágenes debían poderse interrelacionar, debían guardar similitudes visuales o contextuales, debían favorecer la reflexión atemporal. Además de las fotografías que integraban nuestro punto de partida, poco a poco fue creciendo la personalidad de las propuestas de artistas, algunos muy poco conocidos, que produjeron su arte desde los campos o con los campos en la cabeza⁶³. Junto a ellos también creció en protagonismo el papel de fotoperiodistas legendarios y actuales⁶⁴ que, con su mirada, han sabido trasladarnos a través de sus imágenes valores humanos que no tienen tiempo, que están fuera del tiempo, imágenes universales "sin tiempo".

Comencemos por las caras "A". Pertenecen a un pasado enmarcado por el final de la Guerra Civil (1936-1939), la salida masiva de refugiados hacia el exilio (especialmente a partir de febrero de 1939), a los primeros campos de concentración constituidos en el sur de Francia, y a otros campos de concentración y exterminio erigidos por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. La mayor parte de las fotografías fueron realizadas por los primeros fotoperiodistas; los dibujos y pinturas por artistas que sufrieron el horror de los campos; de hecho, algunos se

⁶¹ Micro exposición que hacía de epílogo a la Exposición de la 23ª edición del Premio Internacional Luis Valtueña. Real Academia de Bellas Artes de Madrid. 2020.

⁶² En este capítulo, la colaboración de nuestros compañeros/a de conserjería ha sido fundamental, ya que ellos se han encargado de la realización física de las 140 cartas dobles.

⁶³ La lista de artistas cuyas obras forman parte de la colección de caras A es amplia. Encontramos dibujos y creaciones de Gerardo Lizarraga (Pamplona 1905-México 1982), Josep Bartolí (Barcelona, 1910-Nueva York, 1995), Ramón Milá Ferrerons (Barcelona, 1922-París ¿?), Manuela Ballester (Valencia, 1908-Berlín, 1994), Helga Hoskova-Weissova (Praga, 1929-) y Aurelio Arteta (Bilbao, 1879-México, 1940).

⁶⁴ En las caras A aparecen imágenes de fotoperiodistas legendarios como Agustí Centelles (Barcelona, 1909-1985), Endre Friedman (Budapest 1913-Vietnam 1954) y Gerda Taro (Stuttgart 1910-El Escorial 1937) -hasta la muerte de Gerda Taro en la Guerra Civil colocaban sus fotografías bajo el sobrenombre de Robert Capa-, Hélène Roger Viollet (París 1901-1985) y Enrique Tapia (fotógrafo autodidacta, Arganda del Rey, 1911-Toulouse, 2001). En las caras B descubrimos la obra de fotoperiodistas actuales como Gervasio Sánchez, Warren Richadson o Antonio Sempere.



Imagen 1. Talleres de 2º ESO en torno a la exposición "Sin tiempo/Denborarik gabe". 10 de junio de 2021.

dibujaron allí. A través de ellas recorreremos los campos de Argueles-sur-Mer, Le Barcarés, Gurs, Bram, Miranda de Ebro (¿?), Buchenwald, Mauthausen, Auschwitz... y otros muchos espacios de horror y supervivencia. No son ni las más significativas, ni las más terribles; pero todas nos muestran los sentimientos de las personas que las protagonizan, de las víctimas, de las sobrevivientes. ¿Nos ayudarán a entender el presente?

Las caras "B" pertenecen a nuestro presente más cercano. Van desde las Guerra de Yugoslavia de finales del siglo XX, hasta las grandes migraciones que se están produciendo hoy. Son fotografías de conflictos bélicos en Europa, África y Asia; de refugiados y migrantes; de familias rotas; de alambradas y sacrificio; de necesidad extrema. Algunas son fotografías realizadas por los propios protagonistas. La mayoría por fotoperiodistas que con su trabajo nos acercan una realidad muy cercana pero, en ocasiones, invisibilizada. Nos trasladan a lugares tan dispares como los campos de Lusenda (República Democrática del Congo) o Benako (Tanzania), Aleppo, Afganistán, Sudán del Sur, frontera México-EEUU, Canarias, Ceuta, Srebrenica, frontera Húngara, Stuttgart... Tampoco son ni las más representativas, ni las más trágicas; pero en todas podemos ver los sentimientos de las personas que las protagonizan, de las víctimas, de las sobrevivientes. ¿Nos ayudarán a entender el pasado?

Una vez que el punto de partida estaba concretado, en las semanas previas a las vacaciones de Pascua se incorporó al proyecto el Departamento de Euskera. También colaboraron en diferentes aspectos los Departamentos de Lengua Castellana y de Educación Plástica y Visual. Entre todos se establecieron las bases del **concurso de microrrelatos**, el cronograma del trabajo en aula y los productos que iban a resultar de las actividades. La actividad se iba a realizar en clase con los grupos de 4º de ESO. También iba a participar de manera voluntaria el alumnado de bachillerato. Para posibilitar la participación de estos últimos, desde la vicedirección del instituto se habilitó

un enlace en la web del centro que permitía ver las parejas de fotografías, acceder a las bases del concurso y leer toda la información que permitían contextualizar las propias imágenes⁶⁵.

La secuencia de la actividad en aula con 4º ESO fue la siguiente. Tras haber trabajado previamente los contenidos curriculares propios del periodo histórico de entreguerras, Guerra Civil y franquismo y Segunda Guerra Mundial en la asignatura de Geografía e Historia, y los elementos característicos del microrrelato en las asignaturas de Euskera y Lengua castellana, el docente llevaba al aula los juegos de cartas con las fotos y repartía de manera aleatoria una carta doble a cada alumna y alumno. En el modelo lingüístico D, esta actividad se hizo dentro de la materia de Euskera; en el A-G, dentro de Geografía e Historia. En formato asamblea se comentaba todo lo necesario sobre las fotos. Se podían proyectar en las pantallas, se leía la información del contexto, se comentaban los ingredientes imprescindibles de la narración... Si se veía que la imagen asignada no funcionaba, se podía cambiar por otra. Pero había que garantizar que cada alumno trabajaba con fotografías diferentes. Una vez finalizado el microrrelato se pasaba a un documento digital y, como trabajo personal optativo, cada participante grababa el texto en un audio. El alumnado de 4º ESO realizó su relato en clase como un trabajo escolar más. Luego, quien quiso lo envió al concurso. Finalmente se presentaron 100 microrrelatos y 52 audios. De ellos, unos 70 eran de alumnado de ESO; y 30 de Bachillerato⁶⁶.

Las valoraciones del alumnado fueron muy interesantes. Afirmaban que "lo que más me llamó la atención fue el contraste entre las fotografías y cómo después de más de 80 años siguen pareciéndose tanto"; o que "al verlas y escribir sobre ellas me choca que lo que pasó entonces sigue pasando hoy en día", y que "a la hora de interpretar las imágenes casi todos hemos tirado por los sentimientos"⁶⁷. Solo como ejemplo, este es uno de los microrrelatos que recoge de manera creativa esas mismas ideas, que por otra parte, conforman uno de los objetivos esenciales del proyecto:

Foto 6AB "Cambia el color, cambia el año, cambia el contexto, cambia la vestimenta, también las ideologías. Pero las miradas, las miradas no cambian.

*Mienten las personas malas, también lo hacen las buenas, mienten los instintos, también las palabras. Pero los ojos, los ojos no mienten"*⁶⁸.

Era el momento de contar a la comunidad educativa la propuesta que acabábamos de realizar mediante una **exposición de acceso público**. El IES Mendillorri BHI cuenta con un aula dividido en dos edificios. El dedicado a 3º, 4º de ESO y Bachillerato dispone de un hall de acceso de unos 60 m² y volúmenes amplios. Es un espacio que tradicionalmente utilizamos como sala de exposiciones. Ese mismo 2021 montamos allí la exposición "Action T4. Asesinando por convicción" sobre el programa de eutanasia nazi, patrocinada por el Instituto Navarro de la Memoria. La exposición mostró durante el mes de junio las 30 parejas de fotografías, sus cartelas explicativas y los microrrelatos que el alumnado realizó sobre cada una de ellas. Hicimos copias sobre cartón pluma de 5 mm. de los juegos de imágenes dobles a un tamaño de 60 x 45 cm. Y sobre un fondo lineal negro colocamos las fotografías junto a los microrrelatos. Como complemento de la exposición montamos un audiovisual de 60 minutos con las historias

⁶⁵ El microsite en <https://iesmendillorribhi.educacion.navarra.es/blogs/blog/concurso-de-microrrelatos/>

⁶⁶ Los relatos ganadores en: <https://iesmendillorribhi.educacion.navarra.es/blogs/blog/entrega-de-premios-de-microrrelatos/>

⁶⁷ Nerea MUÑOZ y Unai BEROIZ: "Una reflexión del tiempo y la memoria", Diario de Noticias de Navarra, 6 de junio de 2021. <https://www.noticiasdenavarra.com/actualidad/sociedad/2021/06/06/reflexion-tiempo-memoria/1152752.html>

⁶⁸ Airan Amondaráin, 1º Bachillerato.

en la voz de sus autores. Funcionó como fondo sonoro de la exposición. Verdaderamente los audios dan una dimensión diferente de los relatos, quizá más intensa y empática⁶⁹.

La exposición se completó con una **instalación artística** realizada por el Departamento de Educación Visual y Artística y completada por el alumnado participante. A través del arte y la creación recreaba uno de los objetivos de la actividad. Un gran árbol multicolor desde el centro del hall unía el pasado con el presente, los otros con nosotros, las caras A de las fotos con las caras B. Y es que en sus ramas también habían crecido los microrrelatos de la exposición. Y todo surcado por una gran rama negra y seca que desde las raíces hasta la copa nos recuerda la continuidad de la negrura y la inhumanidad. El árbol de la vida.

Una vez montada la exposición, además de las visitas públicas de las tardes (no demasiado numerosas, la verdad), teníamos la oportunidad de desarrollar otras iniciativas. Como estábamos ya al final de curso, integramos en las actividades de junio un **taller de microrrelatos** pensado para alumnado de 2º de ESO. Las mediadoras del taller fueron tres alumnas de 1º de Bachillerato de la asignatura Geografía e Historia de Navarra. Participaron 16 chicas y chicos que durante 80 minutos visitaron la exposición, interactuaron con las mediadoras en todo lo relativo al contexto histórico y humanitario de las imágenes y al carácter de los microrrelatos como elemento de comunicación. Un docente tutorizaba el taller. Finalmente cada participante grabó en video su microrrelato, lo colocó en la exposición y, en forma de hojita, lo colgó del árbol.

Finalmente, durante el mes de octubre de 2021 montamos la **exposición en el centro cívico del barrio**. Allí llevamos todos los materiales (fotos, microrrelatos, cartelas explicativas, árbol de la vida, resumen del proyecto, etc.) y los colocamos en la sala de exposiciones del CIVIVOX de Mendillorri. Realizamos cuatro visitas guiadas para los vecinos y vecinas del barrio.

Las 30 imágenes dobles a gran formato (60x45) y sus cartelas identificativas bilingües, junto a los 4 juegos de cartas con las fotografías a pequeño formato (15x11), dos en euskera, dos en castellano, así como todos los recursos digitales han quedado archivados para que, si es de interés para otros centros educativos, puedan disponer de los materiales y reenfoque la actividad en función de sus necesidades y objetivos. A día de hoy se han interesado varios centros educativos, y para este curso es muy probable que los materiales se usen en uno de ellos⁷⁰.

Proyectos interdepartamentales II:

"Las mujeres bajo el franquismo/Emakumeak frankismopean" (2021/2022)

Con una dinámica ya consolidada iniciamos el curso 2021-2022. Durante los primeros días de septiembre se presentaron al cuerpo docente los proyectos que el centro iba a abordar durante el curso. Hay que tener en cuenta que son muchas las personas que se incorporan al instituto. Y han sido igualmente muchas las que han salido para otros centros. Se apuntan al proyecto 17 docentes, de los Departamentos Didácticos de Geografía e Historia, Lengua castellana, Inglés, Orientación Educativa y Euskera. En las conclusiones y propuestas del seminario del año anterior surgió un posible tema de trabajo, en torno a la vida de las mujeres bajo el franquismo. Y ese será el tema del "Tercer Seminario sobre Memoria". Además de la sesión realizada por Gemma Piérola bajo el título "Mujer e ideología bajo la dictadura franquista", dedicamos otra con Juan Carlos García Funes a "Cómo realizar entrevistas e historias de vida". Sobre esas cuestiones iba a pivotar el proyecto interdepartamental que pretendíamos desarrollar durante el curso 2021-2022.

⁶⁹ El audiovisual en <https://www.youtube.com/watch?v=Oua6wkUD1BI>

⁷⁰ El contacto para recibir más información o solicitar los materiales en: iesmendi-gh@educacion.navarra.es

Además, y como en años anteriores se iban a desarrollar todas las actividades que patrocinadas y dinamizadas por el Instituto Navarro de la Memoria, formaban parte ya de nuestro calendario anual: Encuentros Intergeneracionales de Sartaguda para 4º ESO, Itinerario de la Fuga de Ezkaba para 4º ESO y Bachillerato, y teatro en el CIVIVOX del barrio para 2º Bachillerato. Este curso se añadieron la salida de 1º Bachillerato al teatro Gayarre y el espectáculo de danza contemporánea "Basoa" que para el alumnado de 4º ESO (modelo D) pudimos realizar en el patio del instituto. E incorporamos una nueva: un curso de formación de centro de 8.5 horas, incluido en los cursos institucionales que promociona nuestro instituto. Pretendía, desde un punto de vista lúdico e interactivo, mostrar a los compañeros y compañeras docentes la realidad de la memoria democrática y los proyectos innovadores que se van gestando a su alrededor. Nosotros mismos fuimos los ponentes, con la colaboración de Manuel Ibáñez, del Instituto Navarro de la Memoria. Además de la sesión general de presentación del Instituto y sus actividades, dedicamos otra a resolver el escape-room en torno a la Guerra Civil y la posguerra en Pamplona "La gran fuga-el hotel quintana", y una tercera a un paseo memorialista por Pamplona, desde Los Caídos hasta la plaza del Castillo, pasado por buena parte del Casco Viejo. Siguieron el curso 24 compañeras y compañeros⁷¹.

Pero volvamos al proyecto "**Las mujeres bajo el franquismo (1936/1975)**". Con diferentes grados de desarrollo y profundidad se trabajó en múltiples niveles educativos (2º ESO, 4ª ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato). Ha participado alumnado los tres modelos lingüísticos del centro (A y G en castellano, D en euskera) y docentes de los Departamentos de Lengua Castellana, Euskera. Tecnología y Geografía e Historia.

Como marco general recurrimos, de nuevo, al concurso literario. En los meses de abril y mayo, bien a partir de entrevistas grabadas, bien desde testimonios recibidos, de manera voluntaria o como grupo completo, la idea era crear **historias/relatos de vida** sobre mujeres cercanas (a poder ser abuelas, tías abuelas, bisabuelas...), que hubieran vivido bajo el franquismo (1939-1975) o en cualquier país del mundo durante esos mismos años. El alumnado debía redactar un texto (mínimo una cara de folio/máximo dos) con la mujer entrevistada como centro de interés. Podía ser una reconstrucción biográfica (historia de vida), un aspecto especialmente interesante de su testimonio (relato de vida) o incluso una ficción literaria construida a partir del testimonio recibido. Finalmente se presentaron casi 200 trabajos, de los que fueron premiados 18.

El objetivo no era reconstruir historias importantes, ejemplarizantes o excepcionales, sino aproximarnos a la vida de las mujeres durante los años del franquismo y valorar qué las diferenciaba de las nuestras de ahora. Por eso nos interesaba todo: los recuerdos de la niñez, los juegos y el ocio, la escuela, los amigos, la familia, la vivencia religiosa, el hambre, las fiestas, la casa y el hogar, el trabajo, el racionamiento, las formas de vida, los viajes, las migraciones, la violencia, la represión, la amistad, la salud, el dinero, el amor, la política, el noviazgo, el matrimonio, los hijos... y lo que surgiera.

Los niveles más profundos y complejos fueron desarrollados por alumnado de 1º y 2º de bachillerato. Aunque los paquetes de actividades fueron parecidos, aquí nos vamos a centrar en las características de la propuesta desarrollada por todo el alumnado de 2º de bachillerato. Se trataba de un proyecto asignado a las 104 alumnas y alumnos del curso, y viabilizado a través de la asignatura de Historia de España. Se trataba de una actividad obligatoria y evaluable (20 % del valor total de la 3ª Evaluación).

⁷¹ Información sobre esta actividad en <https://iesmendillorribhi.educacion.navarra.es/blogs/blog/mendillorri-un-instituto-con-mucha-memoria/>

Cada uno de los trabajos individuales fue tutorizado por los docentes de la asignatura Historia de España. En tres sesiones de trabajo de aula se desplegó ante el alumnado el contenido del trabajo y cada uno de los productos o documentos que lo integraban. Se explicó detalladamente la rúbrica de evaluación, y qué cuestiones eran imprescindibles y qué otras eran evaluables. Se señalaron las fechas finales. Y especialmente se trabajó sobre las fuentes orales como documento histórico. Hay que tener en cuenta que todo lo contextual se analiza en la asignatura dentro de sus currículos oficiales. En las asignaturas de Lengua Castellana (modelos lingüísticos A-G) y Euskera (modelo lingüístico D) se trabajaron en una sesión de aula las características del guión y del relato/historia de vida. Y finalmente, en la asignatura TICs de ambos modelos lingüísticos se prepararon las plantillas para los carteles finales, así como la estructura de carpetas de Drive y su enlace con el microsite o web del propio proyecto⁷².

Vayamos con los detalles. El proyecto se construía de manera individual cumpliendo una programación específica. Todos los pasos formaban parte de una rúbrica, con items evaluables e items imprescindibles para la continuidad del proyecto. Estos son los diez pasos requeridos y los 11 documentos resultantes:

1. Comprensión e interiorización del proyecto para su comunicación externa. Trabajo de pensamiento y análisis personal. Había que abrir una carpeta en Drive, compartirla con la persona que tutoriza el trabajo y llevar a esa carpeta los documentos que forman parte del trabajo. El nombre de la carpeta era: *año actual + primer apellido + nombre alumno + las mujeres*. Por ejemplo: 2022larreaandonilasmujeres CARPETA DRIVE INDIVIDUAL,
2. Selección de la persona informante. Elaboración de un cronograma aproximado de las acciones que se deben ir realizando. DOCUMENTO 1: CRONOGRAMA
3. Preparación del contexto general de la vida de la persona informante y breves datos biográficos: fecha y lugar de nacimiento. Lugares de vida. Trabajos realizados. Familia e hijos. DOCUMENTO 2: EL PROYECTO EN DATOS
4. Realización de la entrevista.
 - Preparación de la entrevista. Elaboración de un guión previo con los temas y cuestiones que, a priori, parecen más relevantes. DOCUMENTO 3: GUIÓN PREVIO. Luego, la propia entrevista puede ir por otros derroteros, y de ahí surgir otros temas distintos de los inicialmente previstos.
 - Antes de comenzar la entrevista hay que explicar, de nuevo, las características y objetivos del proyecto. La persona entrevistada firmará el documento de autorización para que su testimonio forme parte de la elaboración creativa y de la exposición final. DOCUMENTO 4: AUTORIZACIÓN FIRMADA
 - La entrevista debe ser grabada, ya que luego el alumnado estudiará la entrevista para poder desarrollar el trabajo. Se puede grabar en un video mp4 o en un audio mp3. Como herramienta de grabación se utilizará preferentemente el teléfono móvil. DOCUMENTO 5: ENTREVISTA GRABADA.
 - Análisis de la grabación y detección de los temas más relevantes en torno a los objetivos generales del proyecto. Se hará un resumen esquemático con la localización por minutaje de cada uno de los temas. DOCUMENTO 6: GUIÓN RESUMEN CON MINUTAJE.

⁷² Podéis entrar a través de la web del IES Mendillorri BHI <https://iesmendillorribhi.educacion.navarra.es/blogs/blog/mujeres-en-el-franquismo-exposicion-y-pagina-web/>



Imagen 2. Exposición pósters individuales durante el acto de entrega de los premios del concurso literario de Historias/Relatos de vida. 10 de junio de 2022.

5. Recogida y catalogación de otros documentos o fuentes complementarias: al menos una fotografía (pueden ser varias) de la protagonista, algún documento de la época descrita (una carta, una receta, una multa, una factura...), algún objeto o recuerdo (fotografiarlo)
DOCUMENTO 7: DOCUMENTOS DIGITALIZADOS
6. Trabajo final. Se trata de un resumen, reelaboración literaria, relato ilustrado, historia de vida, relato de vida, ficción inspirada en los acontecimientos descritos.... realizado a partir del trabajo previo. Su extensión será de entre una cara y dos caras de folio (max. 5.000 dígitos con espacios), con el objetivo de participar en el concurso de relatos de vida del Instituto.
DOCUMENTO 8: RELATO DE VIDA
7. Cada alumna y alumno grabará su creación literaria en un audio en formato mp3.
DOCUMENTO 9: AUDIO MP3 RELATO DE VIDA
8. Composición de un panel explicativo digital (a través de una plantilla ya preparada). Allí deberá aparecer al menos una foto de la mujer protagonista de nuestro trabajo, breve semblanza biográfica, un titular o breve resumen de lo que más nos ha llamado la atención, reproducciones de los otros documentos importantes o fotos y uno o dos códigos Qr que nos enlacen con los relatos de vida escritos y sonoros. DOCUMENTO 10: PANEL DIGITAL
9. Una imprenta especializada reproducirá los paneles digitales en formato 30x20. Con ellos se realizará una exposición en el instituto. Una vez finalizada se entregarán al alumnado, para que estos, a su vez, lo regalen a la persona informante. DOCUMENTO 11: FOTO DE LA ENTREGA.

Efectivamente, con esos 100 pequeños carteles de 30x20, impresos sobre cartón pluma de 5 mm, organizamos otra **exposición** en el hall del instituto. A través de los códigos Qr se podía acceder a las 100 creaciones escritas y sonoras. Junto a los póster de 2º de Bachillerato, también se

expusieron todos las historias/relatos de vida premiados en el concurso literario. La exposición estuvo abierta a la visita pública en el hall del instituto, mañana y tarde, durante el mes de junio. Finalmente, cada alumna y alumno pasó a recoger sus trabajos para entregárselos a la mujer a la que habían realizado la entrevista. Cerrábamos así un círculo formativo y emotivo.

Proyectos interdepartamentales III ¿Y el curso 2022/2023?

Ya se ha iniciado el curso 2022-2023. Una de las dificultades principales a las que se enfrenta este tipo de proyectos es la movilidad profesional y el alto índice de interinidad que protagoniza la formalización de las plantillas de los centros educativos de la red pública. Tras cierto periodo de estabilidad que ha promovido la consolidación de vínculos interdepartamentales e inercias de trabajo en equipo, este curso son muchas las idas y venidas de compañeros y compañeras. Queda el consuelo de que estas compañeras y compañeros que han participado, de una u otra forma en el proyecto, podrán llevar a otros centros la experiencia acumulada. Así que toca, en buena parte, rehacer redes, contactos e ideas. No obstante, con un plan de trabajo consolidado, todo es más fácil.

A día de hoy, ya se han explicado al cuerpo docente los proyectos que se van a desarrollar en el instituto este año. Y se han comprometido con el proyecto "Mendillorri, un instituto con memoria" 14 docentes, de los Departamentos Didácticos de Geografía e Historia, Lengua Castellana, Euskera, Biología y Geología, Orientación Educativa y Tecnología. Ya podemos comenzar a pensar y a trabajar. Son muchas las actividades consolidadas y calendarizadas que van a ir jalonando el curso. Pero tenemos que diseñar el Proyecto interdepartamental III que intentará, como en cursos anteriores, visibilizar ante la comunidad educativa la aportación de la memoria histórica a una educación en valores democráticos. Y, a la vez, atender al día a día de nuestro trabajo. Todo sin agobios ni obligaciones previas, y con la ilusión de aprender cada día.

Proyecto de memoria e historia.

Corresponsales de la historia

Pedro Antonio Amores Bonilla, Eladio Balboa Zaragoza

Universidad Miguel Hernández de Elche

Resumen – Abstract

La presente comunicación expone, de forma somera, el contenido de un Proyecto de Innovación Docente Universitaria denominado *Corresponsales de la Historia*. Partiendo de la premisa de que el acercamiento a pasado debe establecerse no sólo desde los conceptos provistos por la Historiografía, sino a partir de las técnicas de *Historia oral* y de análisis de las manifestaciones culturales, desde la Cátedra de Historia del Derecho y de las Instituciones de la Universidad Miguel Hernández de Elche se ha diseñado y puesto en práctica este proyecto que aúna conceptos articulados en las clases teóricas con técnicas de investigación y de plasmación de lo aprendido que beben de la Historia Oral y de las técnicas periodísticas.

Se parte de la importancia de la Historia del Presente y de la Historia desde el presente toda vez que se asume la importancia de la actualidad para la comprensión, en su contexto, de los fenómenos estudiados. Se incide no sólo en la orientación de la investigación sobre el pasado, sino en su plasmación mediante herramientas audiovisuales.

Palabras clave – Key words: Memoria, Historia Oral, Historia del momento presente, Historia actual, cinematografía e Historia

Introducción

En el momento actual se asiste a una crisis de la *verdad* en general, entendida como única posible, así como de la *verdad histórica*. En este sentido, la crisis epistemológica que afecta a la Historia ha supuesto la ruptura de los modelos tradicionales, de los grandes metarrelatos y ha invalidado gran parte de las categorías omnicomprendivas que se utilizaban hace décadas. Así, no hay una única forma de acercarse al pasado toda vez que este es relativo.

Este acercamiento depende de las fuentes elegidas, de la metodología empleada en su tratamiento y de la filosofía de base desde la que la historiadora o el historiador emprende su trabajo. Nosotros, las y los historiadores e historiadoras, debemos ser conscientes de la relatividad de nuestro trabajo y, por ello, debemos asumir sus limitaciones.

En estos momentos asistimos a la crisis de los paradigmas dominantes en la Historiografía desde hace décadas. Es el caso del paradigma estructuralista determinista, que propugnaba la identificación de las estructuras y las relaciones sociales con los sucesos históricos y los procesos, o el paradigma galileano que suponía que el mundo social se podía conocer de forma objetiva mediante la cuantificación y las leyes rectoras de la civilización⁷³. El paradigma historicista decimonónico, de origen rankeano, que consideraba que los hechos eran irrepetibles y se debían exponer de forma ordenada en relación con un discurso temporal ordenado en forma de una cronología creciente, también está en crisis⁷⁴.

La consecuencia de ello es el cuestionamiento de la pretensión de conocer, de forma científica, objetiva y total, el pasado. Este objeto del estudio de la Historiografía, el devenir del ser humano en el tiempo y en su contexto colectivo, o social, se cuestiona desde posiciones estructuralistas o postmodernas que, en ocasiones, han pretendido la imposibilidad radical del conocimiento del pasado dado que, dejando de lado matices y particularidades, han negado la operatividad de categorías generales de análisis.

Sin caer en el caos epistemológico y metodológico que supone asumir esta premisa, partimos de la idea de que es factible conocer el pasado, aunque este conocimiento no se acabe o se complete en una investigación dada ni en una interpretación determinada. No obstante, el estudio del pasado, como el estudio de todo fenómeno humano, se basa en la imposibilidad de establecer verdades finales absolutas sobre las explicaciones de los procesos y hechos históricos. Así, las interpretaciones son múltiples y están sujetas a la aparición de nuevas fuentes, a las nuevas formas de indagación, así como al propio contexto en que se enmarca el tiempo de la investigación. De esta forma, es posible conocer el pasado aunque este conocimiento no sea definitivo. Siempre aparecerán nuevas miradas, nuevas interpretaciones y nuevas metodologías.

Aun con estas incertidumbres, el estudio del pasado, con más o menos objetividad, es posible. Este proyecto es buena prueba del intento de ello. Es precisamente esa relatividad la que enriquece el trabajo intelectual que supone el acercamiento al pasado para su comprensión y para el conocimiento del ser humano en general y de las diferentes colectividades humanas y

⁷³ Sara PRADES PLAZA, “El pasado presente: reflexiones sobre el actual contexto historiográfico”, *Historiografías. Revista de historia y teoría*, Número 13, 2017, p. 110

⁷⁴ Claudio CANAPARO, “Historia especulativa del presente”, *Historiografías. Revista de historia y teoría*, Número 15, 2018, p. 16

sociedades que se han ido construyendo a lo largo del devenir que conocemos y que está por conocer. La historicidad de un hecho o proceso pretéritos es la forma de traducir y ordenar las experiencias del tiempo en relación con conceptos estructurantes más o menos aceptados por la comunidad científica académica. Desde estas premisas, aun aceptando la relatividad del conocimiento del ser humano en el tiempo, es factible un conocimiento de ciertas regularidades a través de conceptos⁷⁵ aunque sin llegar al *estructuracionismo* de que habla Giddens⁷⁶.

En esta línea, el Área de Historia del Derecho y de las Instituciones de la Universidad Miguel Hernández de Elche trabaja desde ángulos diferentes. Estos ángulos, combinados de forma complementaria, suponen un enriquecimiento en la investigación y en la formación del estudiantado y un avance en el conocimiento del comportamiento de las instituciones de poder en su desarrollo histórico.

Respecto de la investigación, los diferentes proyectos y tesis en curso, así como las participaciones en congresos y artículos de investigación abordan diferentes temáticas. Estas temáticas se trabajan desde diferentes técnicas historiográficas. El presente proyecto es la plasmación de una de ellas.

El período trabajado en el presente proyecto es, esencialmente, el siglo XX considerando, en su conceptualización, las ideas de Hobsbawm⁷⁷ y de Jürgen Kocka⁷⁸. De forma más concreta, se analiza el siglo XX español desde la II República, pasando por la Guerra Civil y culminando con la dictadura franquista. Es, en definitiva, nuestra Historia Actual, una Historia que se construye desde el *presente histórico* entendido como la composición de varias situaciones sincrónicas y diacrónicas combinadas⁷⁹. Es por ello por lo que se tiende a aplicar la conceptualización procedente de la Historiografía como paso previo al desarrollo de las técnicas de investigación en Historia Oral y las formas de exposición basadas en la cinematografía. Por ello, aun aceptando y asumiendo el enriquecimiento de las nuevas corrientes historiográficas, no se renuncia al empleo de categorías analíticas operativas.

Justificación del proyecto: la crisis de los paradigmas totalizadores

En el momento actual se asiste a una necesaria renovación de la disciplina histórica. El acercamiento al pasado no debe basarse, únicamente, en el recurso a fuentes archivísticas y textuales toda vez que estas fuentes son, en esencia, reflejo de *parte* de la realidad, y no de toda ella. Aún para el estudio de períodos en los que la escritura es generalizada, y en los que la alfabetización es un logro más o menos extendido, quedan, no obstante, vacíos en el tratamiento del pasado principalmente si de lo que se trata es del estudio de la sociedad en su devenir histórico.

Desde estas bases, vinculadas con un proyecto más amplio de implantación de la metodología del *Taller de historia*, se asume que el recurso a las tradicionales fuentes archivísticas comporta una cierta limitación en la tarea de la comprensión del pasado con el objetivo del conocimiento del presente. Se parte, por ello, de la necesidad de utilizar nuevas fuentes, nuevas miradas y nuevos enfoques metodológicos. Estas fuentes se conectan con las experiencias de grupos

⁷⁵ Julián CASANOVA, *La Historia Social y los historiadores*, Barcelona, Crítica, Libros de Historia, 2015, p. 120

⁷⁶ *Ibid.* p. 151

⁷⁷ Juan Manuel SANTANA PÉREZ e Israel MARTÍN BARROS, “La historiografía actual desde 1989”, *Vínculos de Historia*, Núm. 9, 2020, p. 346

⁷⁸ Jürgen KOCKA, *Historia social y conciencia histórica*, Madrid, Marcial Pons, 2002

⁷⁹ Hugo FAZIO BENGGOA, “Historia del tiempo presente y presente histórico”, *Historiografías. Revista de historia y teoría*, Número 15, p. 24

silenciados o marginalizados a los que es pertinente atender. Además, se relacionan con la necesidad de mostrar la percepción y el calado personal e incluso corporal de las medidas desarrolladas por las instituciones de poder, así como de los grandes procesos históricos. En nuestro caso, el proceso de construcción de las libertades y de modernización social e institucional que se intentó durante la II República, la fractura que en este proceso supuso la sublevación de julio de 1936 y la dictadura franquista subsiguiente. Importa no sólo qué ocurrió sino cómo lo percibieron las personas que lo sufrieron de forma más o menos indirecta. Pero, también, la manera en la que las nuevas generaciones de intelectuales en formación lo muestran. Ahí incide la expresión audiovisual de lo aprehendido.

Motivos esencialmente legales como la reciente aprobación de un nuevo proyecto de Ley de Memoria Democrática impelen al recurso a la memoria⁸⁰. No obstante, la utilización de la Memoria Histórica es una necesidad ética, moral y ciudadana esencial para la construcción de sociedades democráticas basadas las libertades democráticas⁸¹.

En nuestro caso, inscribimos este proyecto dentro de la renovación historiográfica que se produce desde los años 80 y que se caracteriza por un interés creciente por las identidades y por determinados personajes, procesos y hechos simbólicos⁸². A través del proyecto se acomete el análisis de los sujetos que han sufrido las consecuencias de los hechos y acontecimientos de nuestro pasado reciente para evitar que caigan en el anonimato. También se abordan, aunque eludiendo las determinaciones de la Historia social, las clases y los grupos sociales, las categorías socioprofesionales en su contexto⁸³ y el género como constructo social artificial desde la perspectiva de la Historia de las mujeres⁸⁴. Este nuevo enfoque se basa en la atención por los detalles del pasado, por las vivencias, por la sensibilidad hacia los usos del lenguaje y por el empleo de técnicas de investigación basadas en la morfología de los hechos históricos⁸⁵.

Estos hechos, personajes y sus vivencias, etc. interesan porque contribuyen a desarrollar la significatividad psicológica del aprendizaje del pasado. De esta forma complementaria a la conceptualización que se aborda en las aulas y en los currículos, se consiguen situaciones de aprendizaje de la Historia efectivas y fructíferas, además de que permite la sinergia con otras materias del Plan de Estudios en las que se apliquen y desarrollen conocimientos sobre la producción de mensajes desde la perspectiva audiovisual.

Historia oral, historia del momento presente e historia desde el presente.

Una breve aproximación a las bases de nuestro proyecto

El proyecto de Innovación e Investigación *Corresponsales de la Historia* descansa sobre dos pilares. Por un lado, la extracción de información de fuentes diversas, para lo cual se tiene en especial consideración la variedad de testimonios y su número. Ello es esencial toda vez que,

⁸⁰ BOCD, 7 de julio de 2020, p. 4

⁸¹ José Antonio PÉREZ JUAN, “Introducción. Justicia y Memoria Histórica” en José Antonio PÉREZ JUAN y Sara MORENO TEJADA, (coords.). *Represión y orden público durante la II República, la Guerra Civil y el Franquismo. Una visión comparada*, Pamplona, Aranzadi, p. 17

⁸² Jesús MILLÁN, “Presentación. El contexto de la Historia social crítica en la Alemania contemporánea”, en Jürgen KOCKA, *Historia social y conciencia histórica*, Madrid, Marcial Pons, 2002, p. 32

⁸³ Manuel TUÑÓN DE LARA, *Metodología de la historia social de España*, Madrid, Siglo XXI de España editores, 1979, p. 3

⁸⁴ María Dolores RAMOS, “Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea”, *Revista de Historiografías. Revista de historia y teoría*, Número 22, 2015, p. 212

⁸⁵ Mónica BOLUFER PERUGA, “Perspectivas historiográficas. Entre historia social e historia cultural: la historiografía sobre pobreza y caridad en la época moderna”, *Historia social*, Número 43, 2002, p. 105

para construir el conocimiento del pasado desde la Memoria, esta debe ser lo más poliédrica posible⁸⁶. Por otro, la utilización de conceptualizaciones y abstracciones que se vinculen con el *tiempo histórico*, es decir, con las etapas y los elementos esenciales de las mismas, así como con los hechos, sucesos, vivencias es esencial que el alumnado consiga recrear después de la extracción de datos.

Partiendo de la información provista por la Memoria, es pertinente la asimilación de conceptos flexibles que enmarquen los hechos extraídos. Estos conceptos proceden de la Historiografía en general y, de forma más concreta, de los contenidos abordados en nuestro trabajo docente en la Universidad.

Los conceptos operativos deben ser claros, nítidamente definidos y capaces de reflejar y designar realidades, procesos, hechos y personajes cuya significación pueda emplearse para responder al interrogante histórico que preside el trabajo de acercamiento al pasado y su conocimiento⁸⁷. De esta forma, el proyecto supone un avance y la consolidación de las clases teóricas en su vertiente explicativa y expositiva respecto del andamiaje conceptual.

Estos conceptos son los que confieren inteligibilidad a la información obtenida y los que permiten la aparición de un verdadero *pensamiento histórico* que es el que permite que estos medios de innovación docente supongan un avance en el conocimiento del pasado. Son conceptos esenciales y pertinentes. De hecho, desde disciplinas como la *Historia social* estos conceptos son fundamentales, aunque se deben emplear sin caer en determinismos rígidos.

Frente a la Historia pretendidamente objetiva de tradición rankeana, la *Escuela de los Annales* hace tiempo que propugnó la construcción del pasado a partir del establecimiento de un problema como punto de partida que debía resolverse hasta donde fuera posible por medio de la información provista por las fuentes⁸⁸. Así, la Historia oral es una de las corrientes de innovación historiográfica que se utilizan en el proyecto, aunque no es la única. Otras son el acercamiento a fuentes audiovisuales como el cine, el cómic, las series o la música, preferentemente la música popular, que suponen la plasmación de la visión personal del pasado.

Respecto de la Historia oral, es una técnica de investigación histórica que conecta con las experiencias, con la forma de percepción de los grandes hechos históricos y del desarrollo de las instituciones, que tuvieron las gentes del común y, sobre todo, las clases y grupos sociales no-hegemónicos⁸⁹ o personas y grupos silenciados⁹⁰. Se trata de un conjunto de técnicas muy diferentes a las tradicionales porque en la extracción de información existe una confluencia entre el testimonio y el/la estudios/a de la Historia. Por ello, con este planteamiento se potencia la subjetividad no sólo de quien expone la información sino de quien interroga por ella y la filtra. De hecho, en el momento en el que este contacto tiene lugar, se crea una suerte de *situación histórica* que depende de la actitud de uno y otro y que, en función del tipo de situación creada, así se conforma la información obtenida y el filtrado y selección de la misma. De esta manera, el establecimiento de esta situación es de sumo interés dado que, desde ella, se obtiene una

⁸⁶ Josefina, CUESTA, *La odisea de la Memoria. Historia de la Memoria en España. Siglo XX*, Madrid, Alianza Editorial, 2008, p. 121

⁸⁷ Jürgen KOCKA, *Historia social y conciencia histórica*, Madrid, Marcial Pons, 2002, p. 49

⁸⁸ Dora SCHARZSTEIN, *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 2

⁸⁹ Ronald FRASER, “La historia oral como historia desde abajo”, *Ayer*, número 12, 1993, p. 81

⁹⁰ Antonio M. RODRÍGUEZ GARCÍA, Rosa M. LUQUE PÉREZ y Ana M. NAVAS SÁNCHEZ, “Usos y beneficios de la historia oral”, *ReiDoCrea*, Volumen 3, Art. 24, 2014, p. 193

información con unos u otros matices. El resultado es la plasmación de la Memoria individual y colectiva en estado puro.

Para el desarrollo del proyecto es necesario el papel de determinados individuos en los procesos económicos, políticos, sociales y culturales⁹¹. Por ello, se ha tenido muy en cuenta el testimonio que se seleccionaba y el/la entrevistado/a.

De la misma forma, la entrevista debe seguir unas rutinas de extracción de información. Es interesante que, en lo esencial, el cuestionario aplicado a diferentes fuentes comporte similitudes de fondo que permitan establecer paralelismos y diferencias sustanciales⁹². Esta comparación entre la información provista por unas u otras fuentes desemboca en el análisis, actitud intelectual que es pertinente para la construcción del conocimiento del pasado individual y del pasado colectivo.

El proyecto bebe también de la Historia del Presente. Concebimos como tal a esa forma de abordaje del pasado en la que se narran sucesos de eventos locales singulares en la línea de las aportaciones enriquecedoras de la Postmodernidad y en la que el presente se concibe como algo más que un momento instantáneo. Partiendo de la consideración de que el Presente influye en la comprensión del pasado y que contribuye a que ese pasado, que no es fijo, sino que depende de la óptica adoptada, está determinado por el presente, entramos en las ideas de Braudel sobre este particular⁹³. Sin entrar en el debate existente alrededor de la consideración del presente como una entidad temporal eterna que determina el pasado y que lo relativiza, o como un tiempo inexistente ajeno al pasado que se estudia, partimos de la idea de que la Historiografía como disciplina refleja no sólo el objeto de estudio sino el contexto desde el que mira al pasado⁹⁴.

El deber de la Historiografía es el análisis y descripción de las pautas que estructuran la narrativa proporcionada por el testimonio, así como la problemática social que este testimonio ha vivido. Por ello, y teniendo en cuenta los vacíos en la información, más o menos conscientes, esta información es sumamente enriquecedora. Con todo, los datos obtenidos deben contrastarse con otros testimonios y con la información que la Historiografía provee sobre el fenómeno en relación con otros fenómenos de similar causalidad, morfología, circunstancias que lo enmarcan y posibles efectos a medio y largo plazo con el objetivo de fomentar el análisis, que es la posición intelectual desde la que se construye el conocimiento, y no sólo la mera narración. La Historia oral es, de esta forma, interdisciplinaria porque bebe de la Psicología, de la Sociología, de la Antropología, de la Teoría literaria, de la crítica periodística y cinematográfica, etc.

Partiendo de esta pluridisciplinaria, la Historia oral supone la profundización en conocimientos curriculares conceptuales previamente asimilados. Así, la Memoria abordada desde esta técnica de trabajo ofrece un claro enriquecimiento⁹⁵ del conocimiento histórico.

⁹¹ Jorge E. ACEVES LOZANO, “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”, en Jesús GALIANO CÁCERES, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Longman, 1998, p. 211

⁹² David, MARIEZCURRENA ITURMENDI, “La historia oral como método de investigación histórica”, *Gerónimo de Uztáriz*, Número 23/24, 2008, p. 231

⁹³ Hugo FAZIO BENGEOA, “Historia del presente y...”, p.26

⁹⁴ Israel SANMARTÍN, “Las historias inmediatas y del presente en la historiografía actual”, *Historiografías, Revista de historia y teoría*, Número 15, 2018, p. 38

⁹⁵ Jorge E. ACEVES LOZANO, “La historia oral y de vida: del recurso técnico a... p. 220

Corresponsales de la historia

Los contenidos han pivotado en torno a tres períodos históricos esenciales. El primero de ellos es el primer momento en el que se intentó construir un proyecto de convivencia democrático basado en el Estado de Derecho, la II República. Aun con sus limitaciones, esta construcción política, ese período histórico, supuso aportaciones de singular importancia para nuestro modelo actual de convivencia democrática.

El segundo momento ha sido la Guerra Civil. Se trata del fenómeno más traumático de nuestra Historia del Presente toda vez que continúa vigente en los debates políticos y en los pretendidos revisionismos historiográficos. La memoria de ese fenómeno es esencial. Es pertinente, para la construcción de una convivencia democrática, la recuperación de testimonios acerca de la percepción individual y colectiva que las personas vivas que lo sufrieron directa, o indirectamente, puedan aportar sus vivencias personales. Sobre ello han pivotado muchas de las aportaciones del alumnado.

El tercer momento ha sido el régimen franquista. Nacido de la Guerra Civil y consolidado a través de un amplio abanico de mecanismos de consenso y de rechazo del disenso, ha influido considerablemente en la visión que la sociedad española tiene del actual sistema de libertades. Además, su presencia continúa vigente en los debates políticos, periodísticos e historiográficos. Desde la necesidad de la construcción de un modelo de convivencia democrática se fomenta, entre el alumnado, la recuperación de las vivencias personales del mismo.

El desarrollo del proyecto ha consistido en proponer al alumnado trabajar con fuentes históricas, primarias o secundarias. El proyecto se programó en varios grados de la UMH a lo largo de tres cursos académicos. En cada uno de los cursos se planteó trabajar cada uno de los períodos de la historia de España presentados con anterioridad: Segunda República, Guerra Civil y Franquismo.

Dentro del período propuesto se concedía al alumnado libertad absoluta de elección de la temática, siempre dentro de planteamientos heredados de la *Escuela de los Annales*. Es el caso de sociedad, economía, elementos culturales, etc. El objetivo consiste en la presentación de un documento audiovisual no demasiado extenso donde se valora la capacidad de síntesis y el análisis desde conceptos articuladores del pensamiento⁹⁶. Muy importante en este proyecto es la necesidad de que el alumnado incorpore al producto visual final un dossier que incluya bibliografía, otras fuentes usadas y una serie de reflexiones sobre lo aprendido, así como las dificultades encontradas en el proceso de investigación y análisis.

De este modo, también incluimos en el trabajo una necesidad que creemos importante: la toma de conciencia del propio proceso de investigación y del proceso del modo de exposición de los contenidos. Así, convertimos al alumnado en constructor de un material acumulativo que opera como la base de futuros trabajos universitarios. También es apto para alumnado de etapas educativas inferiores que pueden acceder a ellos a través de la plataforma YouTube. Este concepto procesual cambiante del conocimiento histórico es una muestra de los planteamientos renovadores de la historiografía que presiden el proyecto.

En aspectos concretos, el trabajo de investigación debe seguir las siguientes especificaciones:

- Un documento audiovisual para trabajar en grupos de 2 ó 3 personas. También se permite que se realice individualmente.

⁹⁶ Con otros planteamientos parecidos, en cursos anteriores, muchos grupos de alumnos y alumnas se dedicaban a extender inútilmente el vídeo pensando que la calificación estaba directamente relacionada con la longitud de dicho vídeo.

- Duración de 3 minutos
- Temática: aspectos relevantes para la comprensión de un proceso histórico presidido por ciertas categorías analíticas. De este modo, los diferentes aspectos de libre elección del alumnado coadyugarán al mejor conocimiento de las etapas históricas propuestas y de los conceptos considerados nucleares.
- Más que la estética en sí, lo que se valorará será la relación entre el contenido seleccionado (hecho histórico, proceso...) y la expresión del mismo.
- El documento audiovisual debe ir acompañado de un dossier que debe contener: guion, bibliografía, bibliografía y fuentes usadas (escritas, orales, audiovisuales, primarias, secundarias...), diario de ruta (breve reseña del proceso llevado a cabo durante el proceso de producción), conclusiones y problemas encontrados (técnicos y epistemológicos).

Aunque la libertad de acción a la hora de dotar de esquema al vídeo es total, parte del alumnado demanda asesoramiento en este sentido. De esta manera, se propone resumidamente la realización de una breve presentación del hecho, un establecimiento de hipótesis, una argumentación basada en fuentes preferiblemente orales, la confirmación de la hipótesis y conclusiones.

Por último, la valoración de los diferentes trabajos destinados al canal de YouTube creado por el Área corresponde a un pequeño consejo o tribunal formado por miembros del Departamento de Ciencia Jurídica de la UMH.

En cuanto a los aspectos en los que se ha indagado, estos se relacionan, en primera instancia, con la vida cotidiana durante la II República. En este sentido, los proyectos han abordado desde la extracción de información procedente de entrevistas realizadas a personas de una cierta edad que relataban hechos y sucesos que recordaban de forma indirecta, porque no los vivieron, al recurso a grabaciones, fragmentos de secuencias, obras cinematográficas, etc. Se ha trabajado la situación de las mujeres, su vida cotidiana, cómo afectó la concesión del voto, la relación de las familias con la Iglesia local a través de matrimonios, bautizos o extremaunciones y entierros, las relaciones de poder dentro de las familias y entre las familias y los poderes locales, etc.

Por motivos temporales, la posibilidad de acudir a fuentes orales primarias es más complicado en el caso del estudio de la II República y la Guerra Civil. No obstante, los proyectos trabajados y creados han cumplido las expectativas. Los diferentes grupos han elegido temáticas muy interesantes tal y como describen los títulos de los propios vídeos: “La censura en el teatro”, “El flamenco”, “El Heraldo de Madrid”, “Mujer (durante la República)” o “El Poblet de Petrer”, buena muestra de Historia local de las mentalidades.

Es habitual que, en muchas ocasiones, algunos temas elegidos por el alumnado supongan una plasmación de menor calidad (argumentativa, estética, bibliográfica...) que otros temas más generalistas y a los que, obviamente, se puede acudir de diferentes formas y formatos. Es el caso del trabajo sobre el “29 de febrero de 1936 en Elche” o “La Inversión de la educación en Alicante”, que estuvieron sensiblemente por debajo de trabajos como “La visión de la República a través del cine”. Sin embargo, esto pueden ser apreciaciones personales del propio profesor responsable de la asignatura. Lo que es realmente importante es el enriquecimiento histórico e investigador que, creemos fervientemente, se consigue en los alumnos, tanto en los productores del documento audiovisual como en los receptores: en un principio sus compañeros y, más tarde, toda la comunidad educativa.

Respecto de la Guerra Civil, en este caso se han conseguido testimonios más directos, pero igualmente fragmentarios. Por ello, lo interesante no ha sido exactamente los datos recogidos,

sino el calado de las vivencias. Estos datos se han tratado de ordenar en base a conceptos ordenadores como colectivización, incautaciones, represión, carestía, etc. En algún caso ha sido de indudable interés el proyecto realizado sobre experiencias vinculadas al campo de concentración situado en Albufera, Alicante. Como en el caso de otros sistemas políticos, los testimonios han incidido en los traumas relacionados con la represión⁹⁷, fenómeno multiforme que transitó desde lo más explícito (condenas variopintas) a lo más implícito como las medidas biopolíticas vinculadas con la gestión de los alimentos, las cartillas de racionamiento, las condiciones de vivienda, etc.

Las experiencias recogidas oralmente de la guerra civil han sido mucho más numerosas. Ello se ha debido a la cercanía vital de algunos entrevistados y entrevistadas que ofrecieron sus recuerdos de datos, hechos y procesos vitales. Con las debidas precauciones pertinentes dado que se trata de memorias y testimonios fragmentarios, se ha logrado complementar el conocimiento del período de forma didáctica y significativa. Aquí los diferentes trabajos llevados a cabo son muy variados. En algunos tienen más peso las fuentes orales como “La guerra no es un juego” o “Recuerdo”. En el primero se trabaja con los recuerdos del bisabuelo de la autora. En el segundo también se cuenta con la memoria de una familiar que vivió, siendo muy pequeña, la muerte de un adulto de la familia durante el bombardeo del mercado de Alicante.

En relación con este tema también contamos con un trabajo llamado “La realidad invisible” de corte casi profesional en el que el autor utilizó fuentes orales combinadas con entrevistas a testigos historiadores y artistas. Otros alumnos utilizaron fuentes materiales, visitando algunos de los refugios existentes en la ciudad de Alicante.

Otro tipo de trabajo fue aquel que se refirió a fuentes escritas e históricas, aunque recogidas en obras bibliográficas como en “Cartas de fusilados republicanos” y “Telegramas del frente”. Otra temática de trabajo fue la indagación de elementos relacionados con la vida cotidiana como “El mono azul. Hoja semanal”, “Las sin sombrero”, “Atentados fallidos a Franco” y “Elche durante la guerra civil”.

Por último, no quisiéramos dejar de reseñar la utilización de otras manifestaciones culturales como fuente de información. De este modo, algunos grupos trabajaron canciones como elemento vertebrador de su trabajo; “Postales en blanco y negro”, con la colaboración de la banda Wane y Lensky, y “Es preciso matar para seguir viviendo”, en el que la autora contó con la ayuda del artista Jordi Soler.

Finalmente, el franquismo es el último período insertado en nuestro proyecto. Esta fase histórica permite un mayor trabajo desde el punto de vista de las fuentes orales pero lo relevante, como en las etapas anteriores, fue la disparidad de los temas hallados y trabajados por el alumnado.

De este modo, encontramos trabajos en los que lo fundamental fue el recurso a fuentes orales como “Una historia entre 30.000” sobre el testimonio del paso por un campo de concentración franquista. También se han empleado fuentes escritas en “Patronato de la mujer”, en la que se han utilizado cartas escritas por mujeres represaliadas.

El alumnado también ha mostrado interés por los restos materiales mediante reportajes completos de algunos lugares: “El campo de concentración de Albufera” y “La cárcel de Murcia durante el franquismo”. Otro ejemplo fue el trabajo con fuentes primarias audiovisuales como el

⁹⁷ Ignacio TÉBAR RUBIO-MANZANARES, “Vae victis. Una aproximación a la represión de posguerra y a la justicia transicional en Francia, Alemania y España (1939-2017)”, en José Antonio PÉREZ JUAN y Sara MORENO TEJADA, *Represión y orden público durante la II República, la Guerra Civil y el Franquismo*, Pamplona, Aranzadi, p. 413

NODO. Esta fuente de información contribuyó al acercamiento a la visión del franquismo sobre sí mismo en las primeras décadas de la dictadura.

También en esta etapa histórica hubo proyectos que abordaban elementos más anecdóticos como “Franco y Japón” y “La Dama de Elche y Franco”. Todos ellos suponían una apelación a las emociones y, en última instancia, a las identidades.

Destacamos, en último lugar, la utilización de otras manifestaciones culturales como elemento base para desarrollar el proyecto. Así, un grupo utilizó para su trabajo, “Plomo y Persecución”, el libro-disco “La tierra está sorda”, de Barricada⁹⁸ basado en la guerra civil y el franquismo y que aborda numerosos elementos sobre la población represaliada.

Por último, respecto de los resultados, estos han sido muy interesantes. Más allá de la simple plasmación de unos fenómenos, la articulación del mensaje que el alumnado ha pretendido transmitir en relación con las conceptualizaciones, abstracciones y periodizaciones planteadas en las clases ha supuesto un aprendizaje del significado de estos significantes que son los hechos históricos. De esta manera, ha sido posible un aprendizaje verdaderamente significativo que ha combinado la significatividad lógica con la significatividad psicológica.

En la base de todo ello, reside una forma de trabajar en la que, sin olvidar la flexibilidad en los formatos y en las técnicas empleadas, se incide en el pensamiento histórico de forma más o menos rutinizada. Ha sido muy útil el empleo de estrategias más o menos comunes de exposición y explicación de los fenómenos que se han elegido. Estos fenómenos se han articulado en torno a un desarrollo cronológico más o menos coherente de la contemporaneidad española reciente respetando, eso sí, los conceptos de base. De esta forma, se han trabajado períodos más que hechos relevantes para facilitar la comprensión.

Conclusiones

La innovación en el abordaje de la Historia es uno de los elementos que se buscan en el presente proyecto. Con este proyecto se rompe con el historicismo pretendidamente positivista heredado de la Historiografía decimonónica que presupone el alejamiento aséptico de quien mira sobre el pasado respecto de ese pasado⁹⁹.

Asumiendo que este aserto es excesivamente radical, y desde la responsabilidad de construcción de una ciudadanía crítica como uno de los fundamentos de una sociedad democrática que camina hacia una convivencia respetuosa basada en el conocimiento del pasado inmediato, se concibe este proyecto de innovación y de investigación que combina elementos objetivos, conceptos y categorías de análisis trabajadas en el desarrollo curricular, con elementos subjetivos, con experiencias personales. Sólo desde esta combinación se pueden manejar teorías explicativas de la realidad histórica de forma más o menos cercana a lo posible¹⁰⁰. En nuestro caso, esta combinación acontece cuando, tras la exposición de los contenidos en el aula, el alumnado concreta estos contenidos a la realidad española de la II República, de la Guerra Civil y de la dictadura franquista mediante el recurso a diferentes fuentes, muchas de ellas, las más, de carácter oral.

⁹⁸ Barricada, *La tierra está sorda. Dro East West*, 2009.

⁹⁹ Walter BERNECKER, “La Historiografía del tiempo presente en Alemania”, *Historiografías. Revista de historia y teoría*, Número 15, p. 54

¹⁰⁰ Juan Manuel SANTANA-PÉREZ, e Israel SANMARTÍN BARROS, “La historiografía cultural desde 1989”, *Vínculos de Historia*, Número 20, 2020, p. 357

Con posterioridad, la expresión de lo recogido de forma periodística supone el tratamiento de la información mediante su filtrado, su ordenación y su selección. Por último, se procede a la expresión de lo trabajado de forma audiovisual, con lo que se conecta con otras materias relacionadas con el Plan de Estudios. Es de esta forma desde la que se aborda la significatividad lógica y la significatividad psicológica de los contenidos y, por último, estos contenidos se incorporan al bagaje intelectual desde el cual se construye una intelectualidad desde las aulas de la Universidad.

En suma, este proyecto pertenece a una aspiración que está en proceso de implantación y que se basa en la aplicación de los fundamentos del *Taller de historia* que en estos momentos se desarrolla mediante actividades extracurriculares a las clases ordinarias. Estas actividades son, esencialmente, jornadas de estudio, cursos de verano y de invierno, colaboraciones en la radio de la Universidad y en otras emisoras locales, así como seminarios. Se trata de tratar de conectar la Universidad con la sociedad en la línea de lo planteado por José Luis Corral, Carmen García Herrero y Germán Navarro hace más de una década y media¹⁰¹.

Este taller supone no sólo la utilización de fuentes representativas de las mentalidades de la sociedad, como la Historia oral, el cine popular, el cómic o la música, sino su tratamiento crítico mediante conceptos provenientes de las disciplinas académicas de las que se bebe y que es necesario utilizar para comprender la información obtenida. Pero, además, es necesario conectar con la sociedad a través del vehículo de la publicación, del formato del mensaje que se desea extender. Este mensaje ha sido expresado en diferentes formas de fuentes audiovisuales, desde entrevistas grabadas en programas de radio a coloquios igualmente en formato audiovisual, secuencias dramatizadas, etc.

¹⁰¹ José Luis CORRAL, Carmen GARCÍA HERRERO y Germán NAVARRO, *Taller de historia. El oficio que amamos*, Barcelona, Edhasa, 2006, p. 155

Unidad didáctica sobre la memoria en Rota

Pedro Pablo Santamaría Curtido

Resumen

Tras la inclusión de la charla "Memoria Democrática de Rota" en la Oferta Educativa Municipal del Ayuntamiento en el año 2015 y comprobando la demanda existente por parte de compañeros docentes interesados en la misma, desde la Asociación "Memoria Histórica de Rota" publicamos en el año 2017 una Unidad Didáctica con el fin de que tanto el alumnado como el profesorado dispusieran de un material práctico para trabajar los aspectos más importantes de la II República, el golpe de Estado, la Guerra Civil y la represión durante la dictadura en nuestro municipio. Con actividades diseñadas de forma interdisciplinar, el alumnado comenzó a conocer de primera mano los acontecimientos de este periodo histórico a través de: conocimiento del nomenclátor del callejero, búsqueda de edificios representativos en los acontecimientos, entrevistas orales a familiares, análisis de canciones alusivas a este periodo a través del Carnaval, búsqueda de información mediante códigos QR... Seis años después de la creación de la Unidad Didáctica el equipo de trabajo "Memoria Histórica de Rota" sigue con su labor de voluntariado difundiendo entre el alumnado de 4º de ESO y bachillerato la memoria silenciada de nuestro pueblo.

Palabras clave: Memoria, Rota, actividades, ESO, bachillerato.

Antes de pisar el aula: “Son tus huellas el camino”

El Grupo de Trabajo “Memoria Histórica de Rota” comienza su andadura a finales del siglo XX gracias a la oralidad. Mercedes Rodríguez Izquierdo, actual presidenta de la Asociación “Memoria Histórica de Rota”, inicia en el municipio una búsqueda constante que surge de un primer listado de nombres y, sobre todo, apodos, que sirve de guía para localizar a los familiares de los fusilados en el municipio entre julio y septiembre de 1936. De esta forma, a través de la oralidad y con los medios técnicos del siglo pasado (bolígrafo, papel, grabadora y cámara de vídeo) se empieza a engrosar un trabajo de campo puerta a puerta que, con el paso de los años y con la incorporación de más voluntarios a la Asociación, se verá ampliado con búsquedas en los archivos municipales y provinciales, y con la cada vez más abundante información propiciada por la bibliografía de historiadores sobre la Memoria en la provincia de Cádiz. Pasándose así de aquel listado inicial a un corpus que iba dibujando los lugares, fechas, edificios, personas... de los acontecimientos históricos en nuestro pueblo desde principios hasta mediados del siglo XX.

En los primeros años del siglo XXI todo este material incipiente dio como resultado los primeros eventos de difusión y la presentación de la Asociación dentro del tejido asociativo local. Estas actividades iniciales fueron de diverso tipo: en el año 2005 colocación de una placa conmemorativa en el cementerio en homenaje a los fusilados en Rota con sus nombres y apellidos; en 2006 iniciamos un concurso de investigación escolar basado en la oralidad sobre los acontecimientos locales antes y después del golpe de Estado; en el año 2009 vio la luz, gracias a una subvención de la Junta de Andalucía, el libro *Memoria rota. República, Guerra Civil y represión en Rota*¹⁰² con la participación de importantes historiadores memorialistas de la provincia y del que pudimos extraer en formato audiovisual el vídeo *Memoria rota*, con una selección de las entrevistas orales y contando con la voz en *off* del poeta Luis García Montero; y en 2012 participamos en la publicación del capítulo *Carlos González Camoyán, último alcalde republicano en Rota* dentro del libro, promovido por Diputación, *La destrucción de la Democracia: Vida y muerte de los alcaldes del Frente Popular en la provincia de Cádiz*¹⁰³.

Con estas huellas machadianas afrontamos en 2017 otro camino divulgativo que dejó una semilla en el año 2006 con aquel concurso escolar: acercarnos a los centros educativos locales para retroalimentarnos y transmitir toda la información recopilada al profesorado y al alumnado como complemento a los currículos de secundaria y bachillerato. Éramos conscientes de los limitados y cercenados contenidos que los libros de texto ofrecían sobre los acontecimientos históricos de la II República, el golpe de Estado, la Guerra Civil y la dictadura franquista, así como del desconocimiento de los sucesos locales en esos periodos. En palabras de Enrique Javier Díez Gutiérrez, en su libro de análisis sobre la memoria histórica democrática en los manuales escolares, titulado *La asignatura pendiente*, nos dice: “El problema añadido es que lo que habitualmente se plasma en los contenidos de los libros de texto es la «historia de los

¹⁰² Mercedes RODRÍGUEZ y Pedro Pablo SANTAMARÍA (coords.): *Memoria rota. República, Guerra Civil y represión en Rota*, Rota, Excmo. Ayuntamiento de Rota, 2009.

¹⁰³ Santiago MORENO (coord.): *La destrucción de la Democracia. Vida y muerte de los alcaldes del Frente Popular en la provincia de Cádiz*, Sevilla, Consejería de Gobernación y Justicia de la Junta de Andalucía, 2012.



vencedores» y otros muchos acontecimientos y visiones permanecen ocultos, silenciados o, cuando menos, minimizados”¹⁰⁴. Con el objetivo de subsanar esta limitación afrontamos nuestro siguiente paso.

En el aula: “Se hace camino al andar”

Los resultados electorales del año 2015 en Rota propiciaron por primera vez un pacto de gobierno de PSOE e IU que acordaron, también por primera vez, la constitución de una Delegación de Memoria Histórica en el Ayuntamiento. Su primer responsable, Antonio Franco García (concejal de IU), abrió las puertas a la Asociación para marcar una hoja de ruta conjunta con la que difundir todo el camino andado y normalizar, con el importante marchamo con que la sociedad concibe todo lo “institucional”, la existencia de una Delegación a la que los familiares, tanto de fusilados como de represaliados (cabe recordar aquí que en Rota se ubicó un campo de concentración con más de cuatro mil presos republicanos), pudieran acudir para aportar información sobre sus seres queridos o en la, aún inacabada, búsqueda de los cuerpos de muchos de ellos enterrados en fosas comunes u otros lugares tanto de Rota como de la provincia.

En esa misma hoja de ruta se encontraba nuestra participación en la Oferta Educativa Municipal para secundaria y bachillerato, una propuesta que se adelantaba unos años a la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía del año 2017 que en su artículo 47, apartado 1, en cuanto a “Actuaciones en materia de enseñanza” establecía: “Para fortalecer los valores democráticos, la Consejería competente en materia de educación incluirá la Memoria Democrática en el currículo de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la educación permanente de personas adultas. Los contenidos deberán basarse en las prácticas científicas propias de la investigación historiográfica”¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Enrique Javier DÍEZ: *La asignatura pendiente*, Madrid, Plaza y Valdés, 2020, p. 24.

¹⁰⁵ Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, BOJA número 63 de 03/04/2017.

Cabe explicar aquí que la Oferta Educativa Municipal llevaba bastantes años implantada en el municipio por parte de la Delegación de Educación con talleres y charlas sobre aspectos complementarios al currículo escolar, una oferta interesante con la participación voluntaria de un gran número de asociaciones locales y que, por primera vez, en 2015 incorporaba la “Charla Memoria Democrática de Rota”, planteada en primer lugar como un encuentro con el alumnado y el profesorado para hacer llegar nuestros testimonios como familiares de fusilados y que mostraba con el vídeo *Memoria rota* los sucesos más importantes ocurridos en nuestro municipio en el periodo señalado. La respuesta del profesorado fue motivadora, ya que acogieron con interés la divulgación del trabajo de la Asociación, desarrollándose tanto en centros públicos como concertados una actividad que nos dio también grandes satisfacciones personales en la respuesta del alumnado que, en la mayoría de las ocasiones, y gracias sobre todo a la identificación de los apodos familiares, les dio la oportunidad de reconocer a familiares entre los fusilados y represaliados por primera vez en sus vidas.

Con la experiencia vivida en los cursos 2015-2016 y 2016-2017, los voluntarios de la Asociación comprobamos la necesidad de trascender esas charlas divulgativas con un material más acorde a las necesidades del alumnado y del profesorado, poniéndonos en marcha hacia la realización de nuestra Unidad Didáctica. El material recopilado era ingente y las publicaciones existentes estaban aún lejos del alcance del alumnado de 4º de ESO y de bachillerato, así que a finales de 2016 un grupo de trabajo voluntario, con el asesoramiento y la colaboración de profesorado de Departamentos de Historia y de Lengua y Literatura de nuestros institutos locales, se puso en marcha para andar un nuevo camino: la elaboración de una Unidad Didáctica que diera respuesta a las expectativas del profesorado y estuviera a la altura de un alumnado acostumbrado a las nuevas tecnologías y a un enfoque interdisciplinar.

La Unidad Didáctica: “Al volver la vista atrás”

Como complemento a la actividad “Memoria Democrática de Rota”, que cada curso escolar iba teniendo más centros interesados, pretendíamos realizar una Unidad Didáctica que sirviera, a modo de cuadernillo de trabajo individual, para que el alumnado dispusiera de él durante las semanas previas a la realización de la charla; una Unidad de la que el profesorado pudiera seleccionar las actividades más atractivas a cada nivel/grupo y que sirviera para sumergirnos en un viaje al pasado a través de las huellas que en el presente aún perviven de aquellos acontecimientos. Todo ello, además, contando con el respaldo de la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía del mismo año 2017 que, en su artículo 20 sobre divulgación, proponía llevar a cabo: “La investigación científica así como la difusión del conocimiento en materia de memoria democrática mediante el fomento de publicaciones, revistas, materiales audiovisuales y temáticos, la realización de congresos, jornadas y demás encuentros de tipo científico y divulgativo, serán una prioridad de la Administración de la Junta de Andalucía como medida específica de reconocimiento y reparación a las víctimas. Se atenderá de forma singular la investigación y divulgación sobre la experiencia específica de las mujeres en el ámbito de la memoria democrática”¹⁰⁶.

La experiencia docente de los años anteriores nos aconsejaba resumir la parte teórica y abordar ampliamente las actividades prácticas que complementarían aquella. Como punto de partida la Unidad proponía unas “Actividades de motivación” con acercamiento a la música, a los cambios en el nomenclátor del callejero roteño, según los distintos periodos históricos, y a la búsqueda de

¹⁰⁶ Ibid.

2.5. El campo de concentración roteño



Vista del campo de concentración en los Pinares de Rota

Mención especial merece la creación de un campo de concentración en nuestro pueblo. El avance de las operaciones militares y la progresiva ocupación del territorio enemigo generaba cada vez un mayor volumen de prisioneros de guerra, lo que obligó a los golpistas a improvisar numerosos centros de reclusión, ubicándose seis en la provincia de Cádiz.

El campo de concentración roteño empezó a funcionar en 1939, y se situó en la zona próxima a los corrales, donde estaba situado el Consorcio Almadradero (hoy Hotel Playa de la Luz) con el aprovechamiento de sus instalaciones. En este lugar (hoy idílico) muchas personas vivieron los peores momentos de su vida y algunas incluso la perdieron. La cifra máxima de ocupación del campo de concentración roteño fue de 4.655 reclusos en 1939. Con un continuo entrar y salir de prisioneros que llegaban desde diversos puntos, era un lugar de tránsito al que eran enviados para ser clasificados en función de sus antecedentes políticos. Unos eran liberados, otros eran puestos a disposición de la Auditoría de Guerra para ser juzgados en consejo de guerra y otros encuadrados en unidades de soldados trabajadores.

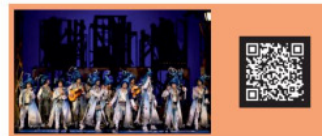
Fruto del trabajo forzoso de estos prisioneros son los fortines o búnkeres levantados por la línea de costa roteña, con la finalidad de controlar un hipotético ataque por mar de las tropas americanas contra la Dictadura Franquista.

La disciplina en los campos de concentración era asfixiante para minar la moral de los opositores y las precarias condiciones de vida apenas permitían sobrevivir. La alimentación y el agua escaseaban, y la higiene era mínima hasta el punto de que algunos morían de hambre o de infecciones. La clausura definitiva del campo de concentración tuvo lugar en 1941, quedando pendiente en la actualidad la realización de un estudio pormenorizado sobre el mismo.

ACTIVIDADES

- ¿Cuáles eran las funciones de los fortines o búnkeres construidos por los presos del campo de concentración roteño? Localiza dónde se sitúan en Rota y realiza fotos para compartirlas en clase con tus compañeros. ¿Qué usos se les podría dar en la actualidad?
- Busca información sobre los campos de concentración nazi y compáralos con los que se construyeron por el Bando Nacional en España.

1 Escucha el siguiente pasodoble del carnaval 2016 de la comparsa "La comunidad".



Entra en el siguiente enlace donde *El Periódico* en su edición digital se hacía eco del homenaje de la comparsa a las víctimas del franquismo.

• ¿En qué pasturo cantaron los componentes una parte de este pasodoble? ¿Crees que es significativo?

• ¿Qué es una fosa común?

• Explica el significado de las siguientes expresiones sacadas del pasodoble:

- "...aun sigue planeando sobre el recuerdo, el pajorraco negro de los verdugos, sigue presente el tormento de sus flechas y el dolor de aquella brecha, que abrieran el yugo."

- "Se abre una fosa, se abre otra fosa y se abre otra fosa y cierra esta herida..."

Entra en el siguiente enlace y utiliza el buscador de fosas comunes para localizar dónde se encuentran las fosas comunes en nuestra localidad:



Para saber más:
Documental "Las fosas del olvido"

información sobre palabras y personajes clave del ámbito nacional; todo ello con el objetivo de que el alumnado enmarcara los sucesos históricos que iban a explicarse a continuación desde el prisma local: contextualizar con lo ya aprendido en clase para aterrizar en su propio pueblo. Asimismo, al final de la Unidad consideramos de vital importancia la reflexión a través de unas "Actividades de consolidación" dirigidas sobre todo a la necesaria, y lamentablemente aún inacabada, localización y exhumación de las fosas comunes con actividades que trasladaban al alumnado a través de enlaces QR a coplas del Carnaval gaditano, a documentales y a mapas de fosas en Andalucía.

Gracias al diseño y la maquetación de Abel Martín-Bejarano, la Unidad Didáctica incorporaba la realidad aumentada y la ludificación con numerosas actividades de ampliación que permitían al alumnado, en horario lectivo o extraescolar, disfrutar de rigurosos trabajos sobre la Memoria en diversos formatos facilitados por Internet, bien a través de la pizarra digital en clase, o bien en el teléfono móvil del propio alumnado: vídeos, mapas, datos estadísticos oficiales (padrón, desempleo...), blogs, páginas web...; todo lo cual daba además cumplimiento al artículo 4, punto 2, sobre "Recomendaciones de metodología didáctica" de la Orden por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía: "Las programaciones didácticas de las distintas materias y ámbitos de Educación Secundaria Obligatoria incluirán actividades que estimulen la motivación por la utilización e integración de las tecnologías de la información y la comunicación"¹⁰⁷. Y, por supuesto en estos tiempos que corren, buscábamos facilitar el acceso digital a todo el contenido para mayor accesibilidad, tanto en el aula como en cualquier otro entorno, con su publicación en la web del Ayuntamiento¹⁰⁸, una opción que nos permitió en los cursos de pandemia por la

¹⁰⁷ Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA número 7 de 18/01/2021.

¹⁰⁸ https://issuu.com/aytorota/docs/memoria_historia_unidad_didactica

COVID-19 mantener nuestra oferta educativa en formato telemático. También en cuanto al diseño, otro de los objetivos de la Unidad era el de favorecer tanto la lectura como la realización de actividades con la inclusión de numerosas imágenes y un cuidado grafismo que facilitara el acercamiento del alumnado. Asimismo, con la intención de colaborar con el profesorado para su desarrollo, elaboramos el correspondiente “Solucionario” siendo conscientes del carácter interdisciplinar de la propuesta (ha sido realizada en centros educativos por profesorado de Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Atención Educativa, Ámbito Sociolingüístico y Latín) y de que la realidad nos dicta que el profesorado en muchas ocasiones no pertenece a la localidad donde imparte docencia y, por lo tanto, desconoce la realidad geográfica, económica, política, cultural... de los acontecimientos desarrollados en el ámbito local.

Otra de la pieza angular de la Unidad Didáctica consistía en promover el trabajo cooperativo; así, a las clásicas tareas individuales que se desarrollan, plateamos diversas actividades grupales con la intención de la puesta en común del conocimiento adquirido a través de grupos de documentos compartidos o la realización de debates sobre algunos aspectos abordados: voto femenino, resolución pacífica de conflictos, machismo... En este sentido, una de las actividades más exitosas consistía en compartir con los compañeros y compañeras del aula fotografías realizadas a los fortines construidos por los presos republicanos del campo de concentración que aún hoy se encuentran repartidos por el litoral de nuestras playas y que están interiorizados en el imaginario colectivo juvenil como lugares de encuentro y ocio (uno de ellos es almacén de un chiringuito), con desconocimiento absoluto de su finalidad e interés histórico.

El carácter interdisciplinar de la Unidad viene favorecido por la variedad y multitud de actividades planteadas que utilizan: canciones, textos literarios, biografías, datos socioeconómicos, cartelería, cine, reflexión filosófica, mapas, oralidad, monumentos, sector primario, política, movimiento obrero, periodismo, valores éticos... y, lógicamente, todo ello desembocando en la historia, mucha historia.

Por último, queremos destacar de nuevo que toda la Unidad Didáctica acerca al alumnado a su realidad más próxima. De forma premeditada queríamos que las actividades ayudaran a recorrer las calles, descubrir edificios representativos, localizar zonas de la represión franquista, reconocer lugares de la memoria... con el fin de que el alumnado se sintiera desde el presente un eslabón más de la cadena memorialista. Así como ser palanca que impulsara a la charla familiar: invitábamos al profesorado a que permitiera que la Unidad sobrepasase los muros del centro educativo y llegara al entorno doméstico para que sirviera de excusa para la conversación con los padres y, sobre todo, que los impulsara a charlar con sus abuelos y abuelas sobre los acontecimientos que tanto silencio y dolor causaron en muchas familias directa o indirectamente. Volvemos así de nuevo a uno de nuestros puntos de partida: la importancia de la oralidad.

Conclusión: “La senda que nunca se ha de volver a pisar”

En palabras de Enrique Javier Díez en *La asignatura pendiente*: “La memoria histórica aporta a la mirada escolar una información indispensable para entender nuestro pasado reciente y las raíces de resistencia social a la dictadura sobre las que se asienta la convivencia democrática del presente, y para construir la memoria democrática y alentar a las nuevas generaciones a seguir luchando por los ideales de libertad, justicia e igualdad”¹⁰⁹. Tras cinco años desde la publicación de la Unidad Didáctica el balance ha sido muy positivo. El profesorado, tanto de los centros públicos como de los concertados, se ha mostrado siempre muy agradecido por el conjunto de la

¹⁰⁹ Enrique Javier Díez: *La asignatura pendiente*, Madrid, Plaza y Valdés, 2020, p. 19.

actividad, habiéndose utilizado en mayor o menor medida el cuadernillo de nuestra Unidad según el tiempo disponible en las distintas asignaturas (curiosamente ha contado con un mayor número de horas de dedicación en Atención Educativa o Ámbito Sociolingüístico, y mucho menor en la asignatura de Historia, tanto en 4º de ESO como en bachillerato). Con respecto al alumnado siempre hemos notado un gran interés sobre todo por los aspectos más ocultos y silenciados de la historia local: campo de concentración, represión femenina... Sobre el desconocimiento general de todo lo relacionado con los periodos explicados valga como ejemplo la pregunta de un alumno de 4º de ESO que, al hablarle sobre el campo de concentración roteño nos preguntó: “¿Pero aquí encarcelaban a judíos?”; pregunta que muestra cómo tienen más conocimientos del nazismo alemán que del propio fascismo español. Otro factor, que cada año se repite en las aulas es el caso del alumno o la alumna que, sobre todo al terminar la sesión de la charla, se nos acerca para indicarnos que ha reconocido a un familiar entre los fusilados o represaliados, o cuando a través de un apodo, como ya dijimos, alguno/a descubría una historia familiar silenciada. En definitiva, la retroalimentación tanto del profesorado como del alumnado con los voluntarios de la Asociación, así como el agradecimiento sigue siendo una de las mayores satisfacciones de esta propuesta educativa.

En otro orden de cosas, tenemos que agradecer desde la Asociación la colaboración decidida del Excmo. Ayuntamiento de Rota. Sin la apuesta desde 2015 hasta la actualidad por dar a conocer nuestra Unidad Didáctica dentro de la Oferta Educativa, todo quedaría en papel mojado.

Por otro lado, también consideramos pertinente exponer las críticas que por parte de algunos sectores sociales hemos recibido por defender el conocimiento de nuestra historia ocultada. Como ejemplo baste señalar los continuos comentarios peyorativos que recibimos en prensa y redes sociales cuando difundimos nuestras charlas en los centros escolares, así como la crítica realizada por el partido político UPyD en 2017, a través de una nota de prensa, cuando dimos a conocer la publicación de la Unidad Didáctica, cuyo titular rezaba: “Tachan de adoctrinamiento el material sobre memoria histórica local que el Ayuntamiento roteño oferta a los institutos”. Estas voces críticas con nuestra labor de recuperación de la memoria nos afean que “estos asuntos” son temas del pasado y que no merece la pena “revolverlos” de nuevo, para ello nos aconsejan que miremos al presente y al futuro, y que nos olvidemos de las “batallitas de nuestros abuelos”. Y no saben estos críticos que efectivamente en su argumento está nuestra finalidad: nunca nos ha movido un afán de revanchismo, sino que nuestro objetivo siempre ha sido, y es, entender la revisión del pasado como una forma (tal vez la única) para que los acontecimientos trágicos que ocurrieron no se vuelvan a repetir, lo que en versos machadianos supone “la senda que nunca se ha de volver a pisar”.

Exiliarte.

Contar el exilio desde el arte

Raquel Serdio Díaz, Fernando Ruiz Gómez y Eneko Vilches González

Proyecto Interdisciplinar del IES L. Torres Quevedo de Cantabria

Resumen

En el curso escolar 2020-21, aún en plena pandemia, colaboramos con la Compañía Quásar Teatro en el proyecto multidisciplinar: **Contar el exilio desde el Arte**. Literatura, plástica, artes escénicas, memorias de vida, debate... para reflexionar conjuntamente sobre la memoria colectiva del exilio. Primero lo hicimos con los materiales proporcionados por la directora y actriz Mónica González Megoya y su equipo, concretados en la dramaturgia y el espectáculo **Sed, memoria del exilio**, que indaga en la vida de su abuelo exiliado a los campos de concentración franceses en Argelia y en un vídeo explicativo de la experiencia con los colaboradores. Después, llevamos al aula a poetas que han tratado el tema del exilio en sus textos, completando ese recorrido con algunas aportaciones hechas desde las letras populares del flamenco. A continuación, fue nuestro propio alumnado el que se puso a investigar en su entorno para rescatar historias de vida, tantas veces anónimas o silenciadas, pero que nos pueden ayudar a completar y comprender el puzzle inacabado de nuestro pasado. El proyecto se completó con la creación y el montaje de un espectáculo escénico propio, **EXILIARTE**, en el que participaron veintiséis jóvenes de 2º de Bachillerato de Artes Escénicas.

Palabras clave: dictadura, exilio, historia oral, artes escénicas, poesía

Cómo surge el proyecto

El tema del exilio permanece invisibilizado en los currículos escolares. Una investigación realizada durante tres años por el profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad de León, Enrique Javier Díaz Gutiérrez, así lo constata. El estudio, que incluye entrevistas a profesorado y alumnado, analiza los manuales de Historia de España en Secundaria y Bachillerato para concluir diciendo que la memoria histórica es la gran olvidada en la escuela.¹¹⁰

Lo cierto es que nuestro alumnado, como indica el estudio, sabe a menudo más del nazismo que del franquismo, y que en los centros educativos se sigue abordando el asunto, si se aborda, pues todavía existen muchos tabúes al respecto, de una forma aséptica, distante, minimizada y muchas veces tergiversada.

Las tres personas docentes que hemos participado en este proyecto ya teníamos una experiencia previa de haber trabajado la memoria histórica con el alumnado a través de diversas actividades desde nuestras respectivas materias y también de forma interdepartamental.

Dos cursos antes, también en 2º de Bachillerato de Artes Escénicas, desde las asignaturas de Lengua castellana y Literatura e Historia de España se realizaron diversas intervenciones artísticas que pueden ser consideradas el germen de este proyecto: visitamos el cementerio de Ciriego (Santander) donde la historiadora Patricia Camus nos compartió detalles, anécdotas y conocimientos sobre el cementerio civil, que recuerda en la actualidad a los republicanos que perdieron la vida en la contienda. Además, se realizó la representación de algunas escenas de La casa de Bernarda Alba en torno a la lápida de Rafael Rodríguez Rapún, último amante conocido de Federico García Lorca.

En Historia de España ya teníamos experiencia en la elaboración de historias de vida con ese enfoque didáctico, ya que llevo planteándolo como trabajo de investigación a todos los alumnos de 2º de Bachillerato de todas las modalidades que he impartido.

En la asignatura de Literatura Universal, de 1º de Bachillerato, en uno de los bloques temáticos dedicados al viaje (*El viaje interior y otras travesías*), los y las estudiantes realizaban una investigación en la que buscaban en su árbol genealógico los procesos migratorios de los miembros de su familia, incluidos los exilios, material que volcaban en un informe y que acompañan de fotografías, cartas, recuerdos, etc. utilizando como testimonios la memoria viva.

Por todo esto, cuando la compañía cántabra de teatro Quásar, en colaboración con la Fundación Santander Creativa, nos propuso abordar la memoria histórica en un proyecto conjunto aceptamos la propuesta sin dudar.

Creemos, con Manuela Bergerot, especialista en política de memoria histórica,¹¹¹ que “*la memoria no es pasado, se trabaja desde el presente*”, y que es esencial que la escuela fomente una cultura de los derechos humanos que aborde nuestra historia con valentía, completando esos huecos fríamente vacíos que forman parte también del legado, nuestro y de las jóvenes generaciones.

¹¹⁰ Enrique J. DÍAZ : “La memoria histórica, la gran olvidada en la escuela”, *The Conversation*, (2019), <https://theconversation.com/la-memoria-historica-la-gran-olvidada-en-la-escuela-115205>

¹¹¹ Julia GONZÁLEZ ÚBEDA: “Tenemos que tratar la memoria histórica con perspectiva de género: nos empodera como mujeres y como país”, Público,(2017),”<https://www.publico.es/politica/tratar-memoria-historica-perspectiva-genero-empodera-mujeres-pais.html>

Desarrollo del proyecto

El IES Leonardo Torres Quevedo cuenta con la especialidad de Artes Escénicas dentro del bachillerato. Esto supone un acicate especial para el trabajo interdisciplinar con el alumnado, naturalmente permeable a este tipo de acciones.

Entre otros autores, el currículo de Lengua y Literatura en Cantabria contempla trabajar las obras de Antonio Machado, Federico García Lorca y Ramón J. Sender. Los tres autores tienen una muy directa implicación con el conflicto bélico del 36, de manera que, afrontar temas y objetivos comunes desde una perspectiva amplia e interdisciplinar nos parecía una experiencia deseable.

Nuestro objetivo era, desde el inicio, ampliar el currículo hacia otros autores y autoras que hubiesen trabajado el tema de la guerra civil y sus consecuencias. La lista era numerosa: Blas de Otero, José Hierro, Nieves Álvarez... Esto nos permitió “saltar” de unos a otros textos con diferente cronología y estilo, pero con la misma temática.

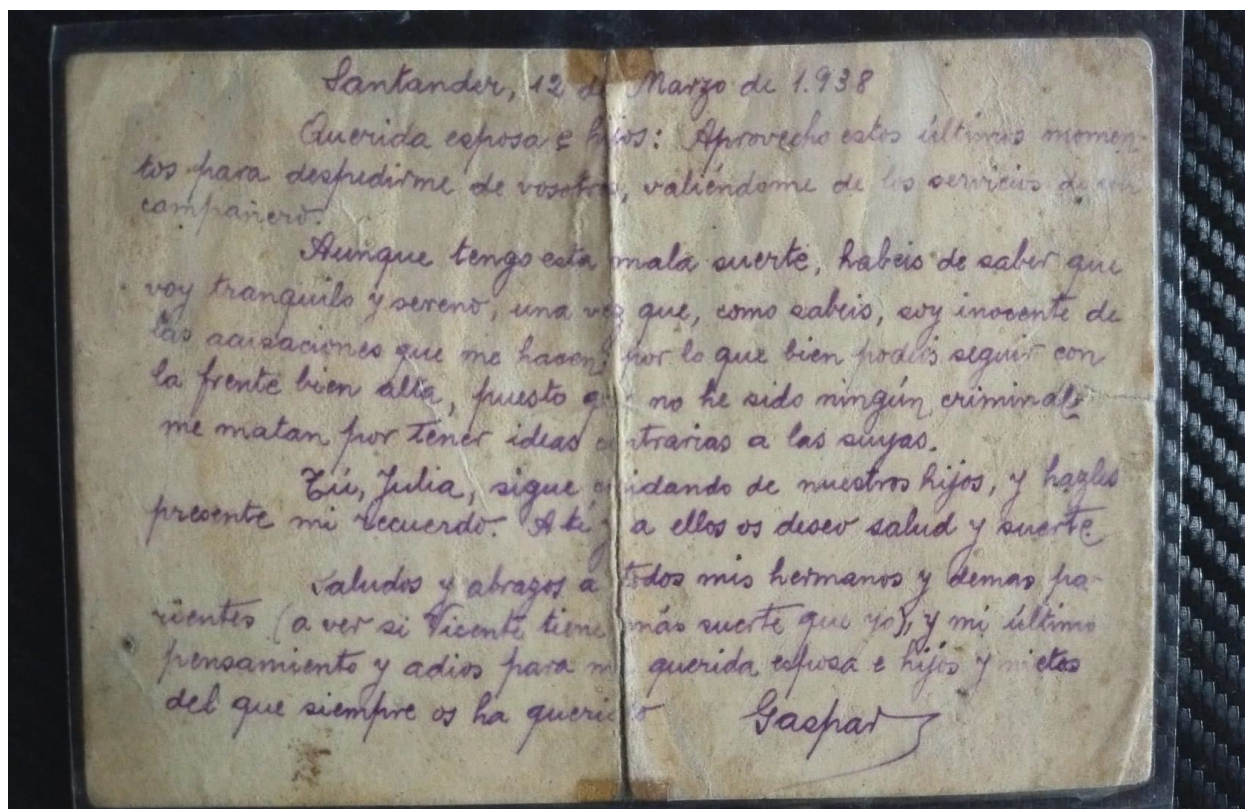
La modalidad artística del Bachillerato escénico es igualmente amplia: el alumnado suele tener conocimientos musicales, escénicos, dramáticos... El salto, pues, hacia ese campo artístico era inevitable. En el caso de la asignatura de Lengua castellana fue a través del flamenco que encontramos una veta artística para ampliar los conocimientos y objetivos de la asignatura en todos los niveles. Las letras reivindicativas de Manuel Gerena o Moreno Galván en la voz de Menese, las actualizaciones en la voz de la cantaora onubense Rocío Márquez, la voz rasgada de Camarón sobre los poemas más populares de Machado... entre otras piezas musicales, han completado la visión del alumnado sobre la huella indeleble de la guerra civil en nuestro país.

Cuando tuvimos la oportunidad de incorporarnos al proyecto desde la materia de Historia de España de 2º de Bachillerato de Artes Escénicas, no fue difícil justificarse. Coincidimos en los contenidos curriculares, ya que el exilio puede considerarse un eje de acercamiento a la España del segundo tercio del siglo XX. Y coincidimos también en la necesidad de un enfoque didáctico más experimental, que acerque la problemática estudiada al alumno.

Desde esta predisposición, planteamos como objetivos inmediatos de nuestra aportación, buscar el modo de que los potenciales actores del proyecto escénico tuviesen una experiencia menos académica y más “vívida” del exilio y su contexto histórico; que esa experiencia les ayudase a obtener referentes históricos para llevar a término la dramatización; y que se pudiese profundizar en contenidos curriculares (posguerra, franquismo...) que no siempre se abarcan como se debe durante el curso.

Para conseguir estos objetivos planteamos un trabajo voluntario que consistía en la elaboración de una historia de vida, con ciertas modificaciones. Se trataría de hacer un ejercicio de historia oral¹¹², con una secuenciación concreta y evaluable. Primero se busca al mejor informante, muy habitualmente familiar; en este aspecto hay que recordar las dificultades, durante estos años de pandemia, para acercarnos a nuestros mayores. Después se realiza una grabación de su testimonio, siguiendo un guión de ayuda que sirva como hilo conductor (nunca como una entrevista) pero que evite romper con la coherencia interna del documento grabado. En este caso, el guión (que hace tiempo que he ido construyendo desde mi experiencia con alumnos e informantes) se modificó para insistir en los aspectos concretos de nuestro interés, el exilio. Y finalmente, se obtiene un documento definitivo, transcripción respetuosa con la fuente oral y con un mínimo expurgo. Por tanto, el material necesario se limita a un guión aportado y modificado

¹¹² Sobre el uso historiográfico de la memoria y la historia oral, en concreto por el propio autor, y no aplicable del todo a este caso, véase Fernando RUIZ GÓMEZ, *Fábricas tex-.* +)!+/.(!&/01)*%&(.&2('&3/!0+!4(/*(%&(. Santander, Universidad de Cantabria, 1998, p. 162 y ss.



por el profesor, un instrumento de grabación, preferentemente digital, de fácil acceso y manejo por el alumno y algunas aplicaciones de utilidad para su edición.

Con respecto a los resultados, se presentaron trabajos por casi todos los actores de la escena, lo que justifica el primer objetivo de nuestro proyecto. Es cierto que no todas las producciones respondieron al esquema de trabajo preestablecido, pero es más interesante constatar que todos ellos respondieron al objeto de estudio, implicaron experiencias vivas relacionadas con el exilio e impactaron en la visión previa del alumno, sobre todo desde un acercamiento muy emocional.

Pero además de cumplir con los principales objetivos iniciales, fueron ricos por la diversidad de sus trabajos. Alguno hubo, como Adrián y Virginia, que mantuvieron el esquema planteado inicialmente: desarrollaron una historia de vida completa, con un guión demasiado dirigido, pero apropiado a las condiciones de la grabación telemática y, lo que más nos interesa, con un testimonio vivo de la experiencia del exilio.

Otros encontraron testimonios del exilio en otros contextos históricos diferentes. Un familiar de Daniela Meleca nos cuenta su experiencia en el exilio económico desde Moldavia a Ucrania, Rusia y España. Y de otros exilios políticos de actualidad, como el sirio, del que nos habla el informante de Irene, o el venezolano, de Daniela y Marina, o el anónimo de Alejandro... En muchos casos se acompañaron testimonios, en lo esencial bastante similares, con documentos personales y fotografías bien elocuentes.

Un trabajo de verdadero interés documental fue la investigación familiar desarrollada por Valvanuz, que recupera la figura de su tatarabuelo, exiliado a América a principios del siglo XX. No puede permitirse un testimonio oral, pero sí reconstruye un árbol genealógico y una pequeña colección epistolar original con una gran fuerza emocional: abandono familiar, ilusión y decepción, nostalgia...

En el trabajo de Alejandro, hemos encontrado un documento muy singular. Se trata de un testimonio anónimo, lo que no sería un obstáculo para el trabajo, como ya quedaba advertido desde el principio (debemos respetar los deseos del informante a este respecto siempre). Pero realmente no pude confirmar la veracidad del testimonio mediante una grabación. Esta era una condición exigida para la evaluación, en el segundo plazo de la temporalización del trabajo. La justificación del alumno (las prisas, la imposibilidad de grabar y su sustitución por notas manuscritas...) no fueron muy convincentes, pero el resultado final sí lo fue. Tal vez no demostró la literalidad del testimonio. Incluso podríamos dudar razonablemente de su veracidad. Pero finalmente decidí evaluarlo porque la construcción final del documento, si fue ficticia, se convirtió igualmente en una creación creíble y me atrevería a decir que de cierta calidad dramática; y no olvidemos que Alejandro era alumno de un bachillerato de artes escénicas. En todo caso, en el resultado se transmite que ha cumplido con los principales objetivos del proyecto, como se ve en estos literales, cuyos subrayados son nuestros:

Antes de comenzar la entrevista, el entrevistado (que ha preferido la fresca sombra del anonimato) ha querido decir unas palabras que muestran esa colectividad y universalidad que caracterizan la entrevista: “Es la historia de muchas personas, algunas de las cuales son compañeros y compañeras, no me hace falta nombrar ningún país”

Nadie cambiará por mi experiencia, pero yo tampoco cambiaré por la de los demás. Cada uno tenemos nuestro cielo y nuestro infierno

Para acabar con los testimonios obtenidos por los alumnos, podemos destacar, por su peculiaridad y significación, el de Daniela y Marina. En la fase de búsqueda de informantes no encontraban el que más les convencía, pero con el paso del tiempo obtuvieron informaciones dispersas y testimonios aislados. El resultado, tras consultarlo con el profesor, fue elaborar una suerte de miscelánea que unía el esfuerzo disperso de ambas alumnas: una historia de vida a dos voces de una pareja de posguerra, que no incluía un testimonio del exilio, un testimonio del exilio venezolano de un amigo próximo, el descubrimiento de un antecedente familiar represaliado en la guerra con la investigación documental que confirma el testimonio oral previo.

Y al final, la recuperación de un documento privado que contextualiza a la perfección la inmersión personal en el tema del exilio desde una perspectiva emocional: la carta que escribe a la familia una persona que sabe que va a ser fusilada en una cárcel franquista (imagen).

El alumnado de Artes Escénicas es muy receptivo a trabajar de manera interdisciplinar y por lo general no se conforma con ser sólo receptor de productos culturales, sino que le gusta aportar ideas y generar sus propias piezas artísticas, asumiendo el reto de llevarlas a cabo, con todo lo que eso implica a menudo de acudir a ensayos por la tarde, meter tiempo extra en los recreos y hacerlo en el contexto de *presión* que supone 2º Bachillerato, con las pruebas de acceso a la universidad y la perspectiva de una nueva etapa educativa y vital en un horizonte cercano.

El grupo aceptó encantado el desafío de tratar de contar el exilio desde las artes escénicas y de llevar a cabo el montaje en un contexto de pandemia, con todo lo que eso implicaba: el uso obligatorio de la mascarilla, el hecho de que no íbamos a poder representar la obra ante el público, por las restricciones de aforo, y habría que conformarse con grabarla en vídeo. Pero las ganas de hacer teatro fueron más grandes que los obstáculos, especialmente después de que el confinamiento hubiese truncado nuestros proyectos artísticos en marcha el curso anterior. Así fuimos dándole forma a lo que después llamaríamos EXILIARTE. La grabación, con todas sus limitaciones, ha quedado como documento de lo que ha supuesto hacer teatro en la escuela durante la pandemia y como testimonio del poder transformador, una vez más, del arte en

general y del teatro y la danza en particular, en otro de los momentos más difíciles que hemos vivido como humanidad.

Para la elaboración de la escenografía contamos con la colaboración del departamento de Artes Plásticas del instituto, particularmente con el alumnado de la asignatura de Volumen y con una alumna de Plásticas que nos ayudó con el decorado.

Elaboramos una dramaturgia teniendo en cuenta el conocimiento previo del alumnado, de sus habilidades, capacidades y preferencias. Como docente y como mujer me interesaba, al mismo tiempo, darle voz a las mujeres de la poesía social y testimonial de los años cincuenta, para lo que utilicé la antología de Angelina Gatell, MUJER QUE SOY¹¹³. Fuimos entretejiendo las escenas con los versos de Ángela Figuera Aymerch, Cristina Lacasa, la propia Angelina Gatell, Carmen Conde, Concha Zardoya, Julia Uceda y Aurora Albornoz, incluidas en la antología. La selección de poetas se completó con un poema de Miguel Hernández que es el que abre la pieza, otro de Luis Cernuda (*"Peregrino"*), avanzada la misma, y una selección de poemas de la escritora y artista plástica vinculada a Cantabria Nieves Álvarez Martín¹¹⁴, algunos de los cuales se transformaron en escenas. Con ella y con la actriz Mónica González pudimos, docentes y alumnado implicados en el proyecto, compartir un enriquecedor encuentro online después de completar el montaje sobre la experiencia.

La pieza se inicia con las actrices y los actores deambulando perdidos por el escenario mientras dicen el poema *"Tristes guerras"* de Hernández. Para contar la experiencia de la guerra civil se utilizó una coreografía que montó y dirigió una de las alumnas del grupo con seis bailarinas de la clase, empleando la canción "Gallo rojo, gallo negro", del cantautor Chicho Sánchez Ferlosio, interpretada por la cantante Silvia Pérez Cruz. A partir de ese momento se suceden las escenas de separación, desgarro y exilio que se van trenzando con los textos poéticos: las lavanderas que se colocan la banda tricolor o rojigualda en el hombro, dependiendo de qué ejército estuviese en el pueblo; la novia que ve truncada su boda porque su prometido marcha al frente y nunca regresará, pero sabe que lleva un bebé en su vientre y hará lo posible porque crezca en un país libre, aunque lejos de ella y de la madre patria; las mujeres de luto por todos sus muertos, enfrentadas al muro de la desolación; la madre que recibe conmovida la carta del hijo que se fue a luchar *"para defender la legalidad"*¹¹⁵; la hermana que escribe a un hermano que no sabe si vive o ya es un fantasma; la pareja que se despide en el puerto antes de separarse para siempre; las valientes que deciden embarcarse y dejar a sus seres queridos atrás; los que no quisieron regresar a una país que ya no era el que conocieron; las que estando en el exilio hicieron un testamento lleno de amor a la tierra de la que fueron separadas. En dos ocasiones acudimos a la voz en off y a las imágenes para ilustrar distintas facetas del exilio con los versos de las poetas: la huida y el regreso, con las voces de alumnas que tenían formación en la escuela de doblaje. Ya casi al final, se incluye una escena que está basada en una experiencia real del exilio republicano: la hija que regresa del exilio y reconoce a su madre en el aeropuerto de Madrid, sin haberla visto nunca, porque se ve reflejada en ella. La obra finaliza con todo el elenco, verso a verso, dándole voz al poema "Jaculatoria" de Álvarez, del que no me resisto a citar los versos finales: *"...Desde los que no intentan olvidar./Desde los que no pueden olvidar./Desde los que no quieren olvidar./Desde los que no deben olvidar."*

¹¹³ Angelina GATELL, MUJER QUE SOY. La voz femenina en la poesía social y testimonial de los años cincuenta, Madrid, Bartleby Ediciones, 2006.

¹¹⁴ Nieves ÁLVAREZ MARTÍN, Desde todos los nombres. Abecedario del olvido, Madrid, Cuadernos del Laberinto, Anaquel de poesía, 2014.

¹¹⁵ Ibid., p.47

Conclusiones

Desde Lengua castellana y Literatura, el resultado, en comunicación directa con el alumnado implicado, ha sido muy satisfactorio. Han ampliado el conocimiento literario no sólo en autores y autoras que van más allá de sus objetivos iniciales, sino también han comprendido la existencia de tópicos, lugares comunes y “comunidad” de las experiencias históricas en sus creaciones. Igualmente, han observado cómo esas experiencias pasan a ámbitos relacionados con lo cultural o artístico: un poema se convierte en un cante flamenco, una queja en un lamento común. El interés se amplía y la curiosidad se desata para alejarse de una enseñanza más tradicional o estática y redundar en una más participativa, acogedora y emocional.

Repasado ya y brevemente el resultado práctico de la producción de los alumnos, podemos valorar la consecución de los objetivos iniciales. Respecto a la materia de Historia de España, realizaron el trabajo propuesto acercándose al contexto del exilio y no solo durante el franquismo. Esta producción voluntaria obtuvo una calificación extra de hasta el 10% en la nota final del alumno en nuestra materia. También se acercaron a las técnicas de contrastación en la indagación y la investigación histórica con bastante éxito, aun cuando era un objetivo más secundario del proyecto. Pero, sobre todo, respondieron al reto de aproximarse a la Historia desde un enfoque más práctico capaz de transmitir la experiencia histórica viva, por encima de la académica. Alguna valoración espontánea de los alumnos en sus trabajos puede dar testimonio del éxito de la propuesta. Y su trabajo en el escenario creemos que también.

Redactando esta entrevista, releendo las respuestas, he llegado a la conclusión de que el exilio es una de las más duras decisiones que el ser humano puede llegar a realizar. También he recordado la complejidad de las emociones humanas y la belleza en el alma de las personas como la que me ha ayudado con esta entrevista. De nuevo, gracias, gracias por revelarme una parte de tu historia que desconocía...

Alejandro

Para este trabajo de investigación, las dos, Marina y Daniela hemos descubierto historias que nos han llenado, y las cuales han hecho que nos guste la historia un poco más. Ha sido una forma de estudiar historia desde otra perspectiva más realista y emocionante (...) Ha sido un orgullo encontrar información que ni siquiera mi abuelo (...) sabía (...) Esta carta, que tanto valor tiene, nos ha emocionado, ya que por un momento hemos intentado ponernos en la piel de (...). Una carta de todas las que se habrán mandado como esta...

Daniela y Marina

Desde la materia de Artes Escénicas, la experiencia de realizar un montaje teatral sobre el exilio ha resultado muy enriquecedora para todo el equipo, tanto en lo académico como en lo personal. Curricularmente, estábamos abordando todos los contenidos, actitudes y pautas metodológicas a trabajar en un proyecto artístico final de grupo, en el cual cada persona juega un papel esencial para el resultado óptimo del conjunto. Fue valorado de manera positiva que estuviésemos tratando el tema desde asignaturas diferentes, hecho que ayuda al alumnado a crear una visión conjunta y crítica del conocimiento, muchas veces excesivamente parcelado, y dota de mayor sentido nuestra práctica docente. Desde un punto de vista interpretativo resultó muy valioso ver a actores y actrices tan jóvenes meterse en la piel de unos personajes complejos, a menudo desgarrados por la experiencia del exilio. Fue lo que más les costó y finalmente de lo que más disfrutaron.

BIBLIOGRAFÍA

- Antonio BURGOS, « Manuel Gerena, el flamenco-protesta, » en *El Mundo*, 13/12/1997 en <http://www.antoniburgos.com/memorias/1997/12/memo121397.html>
- Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ: “La memoria histórica, la gran olvidada en la escuela”, *The Conversation*, (2019), <https://theconversation.com/la-memoria-historica-la-gran-olvidada-en-la-escuela-115205>
- Julia GONZÁLEZ ÚBEDA: “Tenemos que tratar la memoria histórica con perspectiva de género: nos empodera como mujeres y como país”, sobre la conferencia de Manuela Bergerot en Bruselas “Franquismo post Franco”, *Público*, (2017) <https://www.publico.es/politica/tratar-memoria-historica-perspectiva-genero-empodera-mujeres-pais.html>
- J. MARTÍN CABEZA. La obra literaria y pictórica de Francisco Moreno Galván: estética, compromiso y cultura popular. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. (2016)
- Fernando RUIZ GÓMEZ, *Fábricas textiles en la industrialización de Cantabria*, Santander, Universidad de Cantabria, 1998, p. 162 y ss.
- Angelina Gatell, *MUJER QUE SOY. La voz femenina en la poesía social y testimonial de los años cincuenta*, Madrid, Bartleby Ediciones, 2006.
- Nieves Álvarez Martín: *Desde todos los nombres. Abecedario del olvido*, Madrid, Cuadernos del Laberinto, Anaquel de poesía, 2014.

La imposible equidistancia entre franquismo y democracia. Frente a la tergiversación, divulgación científica

Santiago Vega Sombria

IES Diego Velázquez (Torrelodones, Madrid)

GIGEFRA-UCM

“La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado y el esfuerzo por comprender el pasado resulta igualmente vano si se desconoce por completo el presente”.

M. Bloch

Lo que es obvio en el “mundo democrático” no lo es tanto en la democracia española. Se puede discutir el grado de fascismo o de autoritarismo de la dictadura franquista en cada una de sus fases, pero dictadura fue desde el inicio hasta su fin. Por su parte, la II República fue la segunda experiencia plenamente democrática de nuestra historia en la que las elecciones eran tan libres como las actuales y la formación de las mayorías parlamentarias daban sustento a los gobiernos. Por tanto, deberíamos estar unánimemente de acuerdo en que una democracia, como la representada por la II República, no se puede equiparar a una dictadura como la franquista. En cambio, a cada momento escuchamos, por ejemplo, que tan criticable o contrario a la democracia actual es llevar una bandera franquista como una enseña republicana. También es demasiado común el comentario de que la II República trajo la guerra civil, como si el ejercicio democrático pudiera provocar una guerra, obviando que el conflicto bélico fue causado por el sector del Ejército que se levantó contra el poder civil elegido democráticamente en las elecciones de febrero de 1936. En el ámbito internacional siempre lo han tenido más claro, el Parlamento europeo hizo pública una declaración en 2006, con motivo del 70 aniversario del golpe del 18 de julio:

Fue un momento decisivo para la Historia del mundo. Tuvo una trascendencia internacional de enorme magnitud. Desde 1936 los futuros beligerantes de Europa en la Segunda Guerra Mundial comenzaron a enfrentarse directa o indirectamente en la guerra civil española. España fue la primera gran batalla de la Segunda Guerra Mundial, banco de pruebas de una guerra futura que devastaría Europa [...] Aquella guerra para algunos fue la última gran causa, para otros fue una cruzada.¹¹⁶

A nadie se le ocurre plantear que en la IIGM se enfrentaran dos visiones del mundo equiparables. No ha habido ni una sola conmemoración en la que desfilaran soldados nazis junto a soldados aliados o al lado de partisanos italianos, yugoslavos o de la Resistencia francesa. Es

¹¹⁶ Declaración del presidente del Parlamento Europeo, Josep Borrell, 4 de julio de 2006.
https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_14/spl_25/pdfs/50.pdf
(consultada el 11/10/2022)

absolutamente inconcebible, sería una completa aberración. En nuestro país, en el día de las Fuerzas Armadas de 2004 marcharon juntos un demócrata luchador antifascista participante en la liberación de París y un combatiente fascista de la División Azul. El lema lanzado por el ministro de Defensa José Bono para ese acto era “La paz y la concordia han quedado para siempre establecidas”. No dudamos de la buena voluntad de las palabras, pero, a veces esa bondad es cuando menos discutible cuando se pretende concretar una equidistancia injusta.

Estos temas tan trascendentales de nuestra historia reciente: la II República, la Guerra Civil y la Dictadura de Franco continúan en el centro del debate político en el Parlamento y en los medios de comunicación, lo que afecta al terreno educativo. Cada curso, los docentes de Secundaria nos encontramos con dos problemas fundamentales: las carencias científicas o sesgos poco democráticos de muchos libros de texto y una predisposición manifiesta de un importante sector de padres de alumnos. Para contrarrestar ambas dificultades, el profesorado necesita alternativas para que prevalezca una visión democrática del pasado reciente. Ya existen distintas herramientas saludables como unidades didácticas¹¹⁷ y exposiciones divulgativas. En este artículo explicaré las realizadas por el Foro por la Memoria de Segovia: 1. *La II República en Segovia*, 2. *La II República, esperanza de un pueblo*, 3. *Tras las rejas franquistas*, 4. *La dictadura de Franco, cuarenta años de represión* y 5. *España en guerra, la violencia en las retaguardias*.

En los albores del siglo XXI, con el despertar de la memoria democrática, inicialmente denominada memoria histórica, se formaron multitud de asociaciones de carácter estatal, autonómico, provincial, comarcal o local. En ese ambiente memorialista se fundó, en noviembre de 2002, el Foro por la Memoria de Segovia, donde los licenciados en Historia eran mayoritarios respecto a los familiares de represaliados del franquismo, más predominantes en otras asociaciones. Este predominio de los historiadores determinó que la primera actividad fuera la presentación de una tesis doctoral sobre la represión franquista en la provincia de Segovia como prólogo del primer homenaje a los represaliados segovianos, desde la vuelta a la democracia en 1977. A partir de ahí, el recorrido del Foro por la Memoria de Segovia transitaba dos caminos paralelos, la divulgación histórica y el reconocimiento de las víctimas. La argumentación partía de la necesidad de explicar y difundir qué defendían y por qué habían perseguido a los represaliados, primero a partir de la sublevación militar del 18 de julio y después a lo largo de toda la guerra y la dictadura implantada por los vencedores, con Franco a la cabeza. La reivindicación de los represaliados del franquismo se centraba en que ellos eran los defensores de la legalidad democrática en 1936, y esta no era otra que la II República.

De este modo, tras 25 de años de democracia, se hicieron 16 paneles divulgativos sobre la provincia de Segovia durante la II República. Su relato se iniciaba con el marco cronológico político económico y social de la provincia, para a continuación explicar las elecciones municipales que dieron lugar a la proclamación de la República en la provincia de Segovia. Se recogieron los tres procesos electorales provinciales para el Congreso de los Diputados (1931, 33 y 36), los partidos y sindicatos, los avances sociales, la cuestión religiosa, la cultura, los problemas en el campo segoviano, los conflictos político-sociales y finalmente, la primavera de 1936, la última democrática hasta 1977. La muestra estaba acompañada de un catálogo de 30 páginas que profundizaba en los contenidos de los paneles. El escenario de la muestra fue el Teatro Juan Bravo, donde Antonio Machado fue el anfitrión -en 1931- de un acto de la

¹¹⁷ Una de las más antiguas y destacadas está firmada por Enrique Díez y José Javier Rodríguez, de la Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/7536>. (consultada el 11/10/2022)

Agrupación al Servicio de la República, en el que participaron Gregorio Marañón, José Ortega y Gasset y Ramón Pérez de Ayala.

La declaración de intenciones de la exposición y del Foro por la Memoria de Segovia explicaba el fin de la muestra:

El objetivo fundamental de esta iniciativa es que los segovianos conozcan ese tiempo histórico que supuso la segunda experiencia democrática en la Historia de España, distinguiendo perfectamente que no fue la República la que trajo inevitablemente la guerra civil, sino que ésta fue originada por la sublevación militar de un sector de españoles que se oponía a que nuestro país se modernizase. La democracia en España no nació en 1977 con las elecciones constituyentes, ya había existido una Constitución democrática en 1931 y por espacio de 5 años, de 1931 a 1936, España había vivido en libertad y en democracia. En la actualidad, todavía perduran partidos políticos que vivieron esa experiencia y participaron en el juego democrático: Esquerra Republicana de Catalunya, Partido Nacionalista Vasco, Partido Socialista Obrero Español, Partido Comunista de España o Izquierda Republicana. En 1977 se recuperó la democracia, cuya última puesta en práctica había sido la II República.¹¹⁸

La exposición fue visitada por grupos de estudiantes conducidos por sus profesores y en algunos casos de forma individual. Más adelante recorrió varios pueblos de la provincia en centros culturales, en los que se celebraba una conferencia divulgativa, con especial atención a los estudiantes. También fue expuesta en algunos IES. La experiencia nos muestra que los alumnos se fijan más, ponen más atención en la información que se les transmite de manera distinta a la habitual. Romper la monotonía diaria de la clase es uno de los factores que pueden propiciar el éxito de nuestra labor docente.

Con el crecimiento de la actividad memorialista a la que se incorporaron muchos ayuntamientos progresistas (PSOE e IU) y nacionalistas vascos, catalanes, gallegos... hubo cierto respaldo económico a distintas actividades. Así los ayuntamientos de Getafe y Rivas subvencionaron la realización -por parte del Foro por la Memoria de Segovia- de la exposición *La II República, esperanza de un pueblo*, que, sobre la base del mismo modelo de la muestra anterior, ampliaba los contenidos al ámbito estatal. A los apartados recogidos en la muestra anterior, ahora la temática incorporaba a las Misiones Pedagógicas, los avances educativos, los derechos de la mujer, la democratización del Ejército, las autonomías y la reforma agraria. De igual manera se confeccionó un folleto de 68 páginas del desarrollo expuesto en los 16 paneles. Gracias al alcance estatal de su contenido tuvo mayor distribución territorial. Centros culturales, bibliotecas y especialmente IES, a dónde llegaba la muestra impulsada por las iniciativas personales de profesores de Secundaria. Así viajó por Andalucía, Extremadura, Castilla y León, Murcia, Madrid, Illes Balears, ...

Da fe del rigor histórico de la muestra el prólogo del profesor Aróstegui:

La exposición, a lo largo y ancho de un conjunto de paneles explicativos ejemplarmente diseñados y contruidos, por su fidelidad y pulcritud en la presentación histórica de las realidades republicanas, por el acierto en la elección de sus puntos de interés, por su capacidad didáctica ante las nuevas generaciones, es todo un acontecimiento que prestará un servicio destacado a la memoria y a la historia del país. La exposición presenta un panorama todo lo completo que cabe de lo que la República significó en su inmenso afán reformador y

¹¹⁸ MARTÍN, José Luis y VEGA, Santiago, *La II República en Segovia*, Ayuntamiento de Segovia, 2003, ISBN 84-607-7540-2.

progresista, de los principales aspectos de la vida española de ese tiempo, en todas sus dimensiones, sobre los que pretendió ejercer su labor transformadora y sobre las resistencias de diverso orden con las que tuvo que enfrentarse. [...] Lo importante es, sobre todo el rigor histórico con que se muestra aquella realidad, lo atractivo de sus presentaciones gráficas, el orden muy claro de sus secciones y, en consecuencia, la idea completa que el visitante de esta exposición puede obtener de la importancia del momento histórico español que en ella se le presenta.¹¹⁹

Con estas dos exposiciones finalizaba la primera fase de investigación y divulgación de la obra de la II República. Este periodo, con sus luces y sus sombras, siempre mantuvo sus valores democráticos y tras las elecciones libres, tal y como sucede en la actualidad, se formaron los gobiernos con las mayorías parlamentarias resultantes. A partir de ahí, el equipo investigador del Foro por la Memoria de Segovia se centró en los represaliados por el franquismo. El primer ámbito trabajado fue el universo penitenciario en la provincia de Segovia. La investigación subvencionada por el Ministerio de Presidencia a raíz de la entrada en vigor de la conocida como Ley de Memoria Histórica de 2007 culminó con tres realizaciones: libro impreso, exposición y documental.

La exposición divulgativa, mantenía el mismo formato de paneles autoportantes de 2x1, en los que se ponía nombre y apellidos, se visibilizaba a las y los segovianos presos del franquismo. Un panel se dedicaba exclusivamente a las 2574 identificaciones de presas y presos de guerra e inmediata posguerra, castigados por un único motivo, en palabras del citado Julio Aróstegui, “por haber permanecido como ciudadanos respetuosos y fieles a una situación política que representaba la legitimidad y la legalidad cuando un grupo de conspiradores con la fuerza de las armas y muy fuertes apoyos se levantaron contra ella. No había otro crimen, ni otro delito de cualquier género por el que pudieran ser acusados y legalmente perseguidos. Por eso se habla de víctimas y no de justiciables ni de reos. Por eso se habla de represión y aniquilamiento.” Sobre la exposición, apreciaba el profesor Aróstegui, “Hay un acercamiento a las víctimas que desborda ese carácter para adentrarse con emoción en lo que es la propia tragedia humana. Si al sólido trabajo de investigación se une la intención de hacer un homenaje moral y social a quienes sufrieron la persecución estamos en la culminación de lo que es el modelo deseable de la historia de un fragmento de nuestra guerra civil.”¹²⁰

El contenido incluía la vida en las prisiones franquistas en todas sus variantes: alimentación, salud, trabajo en el interior y el exterior, las comunicaciones con las familias (de forma presencial y por escrito), el adoctrinamiento religioso y político, la resistencia interior, así como la libertad condicional, que no era otra que la cárcel fuera de la cárcel. Una vez en la calle, el liberado seguía controlado por la Policía y la Guardia Civil, los curas y los colaboradores necesarios de la dictadura, gran número de ciudadanos de a pie que disfrutaban con esa labor social de vigilancia a los vencidos.

El documental resultante no estaba previsto inicialmente en el proyecto, pero se confeccionó al constatar la riqueza de las grabaciones realizadas en el proceso investigador a segovianas y segovianos ex-presos junto con familiares de quienes habían padecido prisión. De este modo resultó una hora de video en el que una cuarentena de testimoniantes se dirigen directamente a la

¹¹⁹ Prólogo de Julio Aróstegui en *La II República, esperanza de un pueblo*, Ayuntamientos de Rivas Vaciamadrid y Getafe, 2006, ISBN 84-689-8022-6.

¹²⁰ Prólogo de Julio Aróstegui en GARCÍA, Juan Carlos y VEGA, Santiago, *Tras las rejas franquistas*, Ministerio de la Presidencia, 2008, ISBN 978-84-612-6482-7.

cámara para narrar sus vivencias personales y ofrecer humanidad al relato.¹²¹ Presas que cuentan las vejaciones, el hacinamiento y las carencias alimenticias, presos que ilustran cómo era el adoctrinamiento religioso y político. Hijas que cuentan cómo eran sus visitas a las cárceles cada 24 de septiembre (festividad de La Merced, patrona de las prisiones, fecha en que se permitía a los niños acceder al interior de las prisiones para pasar unas horas junto a sus padres). Hijas que narran las humillaciones y discriminaciones que sufrían en la escuela, en la calle, en la iglesia o en el comedor del Auxilio Social. Ponerle nombre y cara a la represión hace mucho más creíble y cercana la historia a quienes no la han vivido en carne propia ni en sus ambientes cercanos familiares o de amistades.

Retomando el ámbito educativo, para trabajar con el alumnado es muy útil contar con testimonios directos, ya sean a través de videos o documentales, o con la visita a los centros educativos de represaliados. Memorables los encuentros de alumnas y alumnos con tres testimoniados ex-presos: el estudiante Fernando Llorente, la maestra Angustias Martínez y el obrero convertido en poeta Fernando Macarro, Marcos Ana. La vivencia personal de cada protagonista dejaba sin habla a la mayoría de estudiantes que aprendían en una hora de conferencia mucho más que en todo el curso con nuestras clases. Especialmente significativa es la humanidad que transmiten, cargada de generosidad y carente absolutamente de rencor, casualmente lo que los herederos del franquismo demuestran al oponerse a la memoria democrática. La verdad, justicia y reparación, son conceptos que no ha inventado el movimiento memorialista sino las Naciones Unidas para los países que han sufrido una dictadura y/o una guerra civil, en nuestro caso ambas situaciones.

La labor investigadora y divulgadora del Foro por la Memoria de Segovia continuó aportando materiales para trabajar y difundir en los centros educativos y bibliotecas. El proyecto siguiente fue *La Dictadura de Franco, cuarenta años de represión*. De nuevo el objeto de estudio se ampliaba a todo el Estado y ahora a todo el periodo de la dictadura, puesto que Franco se sublevó matando y murió fusilando en 1975 a cinco presos de ETA y FRAP. El franquismo se construyó sobre la represión contra la mitad de la población y la persecución política y sindical que llegó hasta el final. El profesor Aróstegui apuntaba sobre la exposición que culminó este trabajo:

No solo los estudios sobre la historia de la represión van adquiriendo un volumen tal como el hecho merece, sino que entre las peculiaridades de esta nueva forma de transmisión figura en muy destacado lugar la preocupación didáctica, el empeño en que tal Historia llegue, en forma de memoria compartida, colectiva, a las generaciones actuales, especialmente a la más joven, a través de instrumentos como una exposición gráfica [...] donde se aúnan el atractivo de su forma visual, la seriedad de sus contenidos explicativos, la ubicuidad de su presentación y la sabiduría técnica de quienes la han montado. [...] los diversos paneles de esta exposición nos presentan de manera prácticamente exhaustiva, las dimensiones que alcanzó el “designio” -porque ese carácter tenía el propósito- de la represión de la sociedad, designio que pretendía nada menos que hacer una “Nueva España” frente a la “AntiEspaña”. [...] Insisto en que su valor fundamental, con independencia del rigor histórico y la acuidad con que las fuentes documentales son presentadas, es su capacidad de enseñar con facilidad y de forma directa este fragmento de nuestra historia a la que nos encontramos ligados. [...] que la contemplen sin prejuicios dejándose llevar por lo que aparece aquí evidente [...] lo importante sobre todo

¹²¹ VEGA, Santiago, *Tras las rejas franquistas*, documental, Foro por la Memoria de Segovia, 2008. En abierto: <https://www.youtube.com/watch?v=z6b2OA950T8>

lo demás, es que aquí la Historia no se cuenta, se ve [sic]. Y ojalá que sepamos verla en todo su valor.¹²²

Esta exposición se articula en 24 paneles que estudian todas las formas de violencia ejercidas por el franquismo: desde la eliminación física de los adversarios a la coacción de los comportamientos. El recorrido se inicia con la legitimación del golpe por parte de los militares sublevados. Desde el primer momento, los sublevados alegaron que España estaba al borde del caos político y social a raíz de la victoria del Frente Popular en febrero de 1936, resultado electoral que no aceptaron y que todavía en el siglo XXI los herederos del franquismo pretenden descalificar con la falacia del fraude en las urnas. Otra de las legitimaciones esgrimidas por los golpistas era el peligro de una pretendida revolución comunista a punto de desarrollarse. Con la Ley de Responsabilidades Políticas de febrero de 1939 la deslegitimación franquista de la República (que crecía de forma inversa a la pretendida legitimidad sublevada) alcanzaba al 1 de octubre de 1934 para incluir la revolución de Asturias y la proclamación del Estado Catalán.

La presentación del desarrollo de las formas represivas comienza con las ejecuciones judiciales y extrajudiciales, pues, aunque el resultado final fuera la muerte del represaliado, como historiadores debemos explicar las diferencias de procedimiento. Las primeras se justificaban en la legislación establecida por los sublevados que -con el golpe de estado del 17 de julio- militarizó la justicia y situó al Código de Justicia Militar como norma básica de funcionamiento de los consejos de guerra. Los principios fundamentales de todo estado de derecho estaban cercenados, desde el más básico y fundamental, la ausencia de un abogado defensor elegido por los acusados, la imposibilidad de presentar testigos de la defensa o la falta de jueces “de verdad” que integraran el tribunal, en el que un solo licenciado en Derecho bastaba para dar legalidad al trámite. Por otro lado, las ejecuciones extrajudiciales consistían en la saca de presos o de individuos de su casa o puesto de trabajo y una vez llevados a las afueras de las localidades, eran asesinados y dejados tirados sus cadáveres en el lugar del crimen: cunetas, pinares, cuevas, pozos o los alrededores de los cementerios. A veces les obligaban a cavar su propia fosa antes de la ejecución. Estos asesinatos en su mayoría eran protagonizados por falangistas y requetés.

El estudio del universo penitenciario englobaba desde las cárceles provinciales hasta las colonias penitenciarias militarizadas, pasando por las prisiones habilitadas (antiguas fábricas, colegios, barcos, etc.), los batallones de trabajadores y los destacamentos penales. Como se recogió en la exposición *Tras las rejas*, se trataban todos los aspectos de la vida en prisiones: carencias en alimentación y salubridad, hacinamiento, explotación de los presos, adoctrinamiento, comunicaciones, la lucha tras las rejas y la libertad condicional. Aspecto a destacar es el intento de la dictadura de doblegar a las presas y presos, objetivo no logrado, puesto que la resistencia fue grande. Las organizaciones políticas y sindicales contaban con estructuras en el interior que representaban una tabla de salvación para los encerrados en aquellas circunstancias tan adversas. Organizaban clases de alfabetización, álgebra, historia, idiomas, pintura... porque en todas las cárceles junto a una mayoría de gente obrera afluían docentes, médicos, abogados y artistas. Junto al objetivo cultural se desarrollaba la formación política con debates sobre marxismo, religión, historia... o incluso los documentos congresuales de partidos y sindicatos que entraban en prisión de forma clandestina a través de abogados o familiares. Las cárceles eran un frente más de la lucha antifranquista por lo que eran continuas las quejas por escrito sobre cualquier aspecto de la vida en prisión. Presas y presos nunca perdieron su dignidad, incluso cuando pretendieron invisibilizarlas con uniformes amorfos, ellas cosían lazos de colores para

¹²² Prólogo de Julio Aróstegui en *La dictadura franquista, cuarenta años de represión*, Ministerio de la Presidencia, 2009, ISBN, 978-84-613-5698-0

individualizarse y mantener la alegría y el ánimo. Con plagues y huelgas de hambre castigados duramente con largas temporadas de aislamiento en celda, fueron consiguiendo poco a poco mejoras en la vida carcelaria, la más destacada que la misa dejara de ser de asistencia obligatoria.¹²³

El resto de paneles explicaban los procedimientos de sanción económica, responsabilidades civiles, responsabilidades políticas, depuración de los funcionarios estatales, provinciales y locales, la especial represión contra mujeres o los homosexuales, así como el control de los comportamientos. No se olvidaban las responsabilidades en la represión, jerarquizadas, con Franco a la cabeza, seguido del Ejército y la Guardia Civil, la Policía, la Iglesia, la Falange, las autoridades provinciales y locales, para terminar con la colaboración de gran número de ciudadanos de a pie, como se ha apuntado anteriormente.

En la exposición había un libro de visitas donde se recogieron toda clase de comentarios, unos críticos y otros laudatorios. Entre los primeros destacaron los que se quejaban de que solo se hablara en la muestra de la represión franquista y no se abordara la represión en zona republicana, con especial hincapié en los crímenes de Paracuellos. Esta insistencia puso de manifiesto la necesidad de investigar la violencia ejercida en zona republicana con el mismo rigor con el que se había trabajado la represión franquista. De este modo se afrontó la siguiente indagación orientada a dilucidar todas las manifestaciones de la violencia desarrollada en la España democrática durante la guerra. La investigación dio lugar a algunas similitudes y diferencias respecto a la represión franquista estudiada anteriormente. Los apartados para trabajar fueron los mismos que en la represión franquista, en primer lugar, las ejecuciones judiciales y extrajudiciales. Estas últimas seguían un *modus operandi* similar, es decir, los milicianos republicanos, socialistas, comunistas o anarquistas sacaban a presos o a personas de su casa o puesto de trabajo para llevarles a las afueras de la ciudad o pueblo donde eran asesinados. Pero sobresale una diferencia muy notable puesto que las ejecuciones extralegales en zona republicana dieron origen a la iniciación de investigaciones judiciales que derivarían en sumarios, como el 352/36 para identificar a los milicianos que asaltaron la Cárcel Modelo de Madrid y sacaron al falangista Ruiz de Alda y otros destacados presos conservadores a los que asesinaron.¹²⁴ Otro detalle diferencial que no sucedía en la España sublevada es que los cadáveres abandonados por los milicianos eran fotografiados y expuestas sus imágenes en los juzgados más cercanos para que los familiares pudieran identificarlos.

Por su parte, los fusilamientos judiciales procedían de unos juicios que, al igual que los consejos de guerra, no cumplían todos los requisitos de un estado de derecho, aunque en este caso sí había jueces, fiscales y abogados defensores “de carrera”. Se mantenía el jurado consolidado por la legislación republicana sobre la Ley del Jurado de 1888. En el marco bélico en el que se desarrollaba, sustentado por los integrantes del Frente Popular y el mundo libertario, los jurados representaban esa pluralidad democrática, por lo que sus miembros eran elegidos por los partidos y sindicatos: Unión Republicana, Izquierda Republicana, PSOE, UGT, PCE, CNT y FAI a los que se añadían los partidos nacionalistas donde tenían representación. En este caso se podría hablar de una justicia popular. A pesar de no contar con todas las garantías procesales y de la más que posible inquina del jurado popular contra los acusados de haber apoyado el golpe de estado, proporcionalmente dictaron muchas menos penas de muerte que los consejos de guerra franquistas.

¹²³ EGIDO LEÓN, Ángeles, *Cárceles de mujeres*, *Studia histórica*, Historia Contemporánea, 2011.

¹²⁴ Archivo Histórico Nacional, CG, legajo 1566.

Uno de los paneles más necesario era el relativo a la violencia anticlerical, quizá el aspecto de la represión en zona republicana que más daño hizo a la credibilidad de la República en el exterior, lógicamente con mayor repercusión en los países mayoritariamente católicos. Sin caer en la justificación de la violencia, la obligación de los historiadores radica en explicar e interpretar los acontecimientos, por lo que se debe apuntar que la Iglesia Católica española apoyó el golpe de estado desde el inicio, bendijo la sublevación, amparó y acompañó la represión, por lo que fue considerada como un enemigo más a combatir. Desde el siglo XIX en España se habían desarrollado brotes anticlericales, por su carácter de defensor tradicional de los poderosos, ya se tratara del Antiguo Régimen, carlismo, oligarquía y caciquismo o en 1936 los golpistas antidemocráticos. Obviamente, se debe condenar que antes de morir asesinados, las y los eclesiásticos sufrieron vejaciones y crueldades absolutamente innecesarias, pero en la misma medida que el resto de víctimas en ambas retaguardias, ya fueran jornaleros, obreros, empresarios, maestras o poetas. Por otro lado, solo en la provincia de Málaga fueron asesinados por los sublevados siete mil trabajadores, tantos como eclesiásticos en todo el país, ¿deberían merecer el mismo rechazo unas muertes que otras?

Tan necesaria era también la divulgación de lo ocurrido en Paracuellos del Jarama, la mayor masacre de las ejecuciones masivas en zona republicana, con unas dos mil víctimas. La propaganda franquista había magnificado esas cifras (hasta hablar de doce mil muertos) en su afán de legitimación del golpe, pues cuántos más crímenes hubieran cometido las fuerzas republicanas, más justificable era la sublevación militar. Igual objetivo legitimador era la responsabilización de Santiago Carrillo en esa acción. La personificación en el que fuera secretario general del PCE se activó precisamente a su llegada al cargo máximo como dirigente comunista. Dos objetivos acaparaban este empeño: el protagonismo de los comunistas, cuya presunta revolución habrían tratado de evitar los golpistas de julio y el ataque personal a Carrillo. Con la inminencia de la legalización del PCE en enero de 1977, el órgano del búnker *El Alcázar* protagonizó una especial reactivación de esta autoría, lo que sin duda avivó uno de los factores que lastraron los resultados electorales del PCE.

En el mundo penitenciario también en la zona gubernamental hubo distintos espacios punitivos, como campos de trabajo y prisiones habilitadas debido al enorme incremento de la población encarcelada, pero no se organizaron batallones de trabajadores, ni destacamentos, ni colonias penitenciarias. Aunque también la mayoría de presas y presos eran políticos, careció de adoctrinamiento religioso ni se les obligó a cantar los himnos republicanos o a saludar puño en alto. Para presas y presos conservadores ya era suficiente padecer la falta de libertad y las condiciones de vida propias del hacinamiento. En cuanto a la depuración de los empleados públicos, se afrontaron los tres ámbitos de actuación administrativa: estatal, provincial y municipal. Por su especificidad se hizo un panel individual sobre depuración docente que mantenía unas características similares a las desplegadas en la depuración franquista: sanciones por militancias políticas o sindicales previas al golpe, es decir, cuando eran perfectamente legales o por creencias religiosas, lo que parece un castigo injustificado.

Una vez finalizada la investigación se confeccionó un panel que incluía un cuadro comparativo sobre la represión en ambas retaguardias en el que se mostraban las analogías y diferencias entre la ideología y los mecanismos desplegados en cada zona. En ambas retaguardias hubo una violencia no exenta de crueldades, vejaciones, con asesinatos de familias enteras, matando primero a hijos para mayor sufrimiento de los padres, mujeres embarazadas, amputaciones, etc. Hubo personas perversas que se aprovecharon de la situación bélica para ejercer impunemente la violencia. Les fue fácil hacerse con un uniforme de Falange o de las milicias obreras para

disfrutar del acceso a las armas y el poder que generaba. De igual modo, gran número de rencillas personales o familiares previas a la guerra se resolvieron con la excusa de que las víctimas eran adversarios políticos que merecían ese castigo. Destacaban las motivaciones económicas, como deudas, competencia de negocios (panaderías, tabernas, etc. en el mismo barrio o pueblo), disputas por límites de tierras, etc. Pero no faltaban las rivalidades por cuestiones personales, como amores no correspondidos. Por otro lado, fueron abundantes los crímenes ocasionados por conflictos laborales: en zona republicana cayeron obreros que no habían secundado una huelga, capataces y patronos opuestos a las movilizaciones obreras y en zona sublevada murieron obreros que habían organizado huelgas o reivindicaciones. En este sentido, la represión de clase fue un factor determinante de la violencia durante la guerra. En la retaguardia franquista asesinaron mayoritariamente a jornaleros, obreros y maestros reivindicativos, en tanto que en la retaguardia republicana la violencia se dirigió fundamentalmente contra propietarios, industriales, terratenientes, militares y miembros de la Iglesia. Las acciones de guerra como los bombardeos provocaban como venganza sacas de presos. Así ocurrió por ejemplo en Valladolid con las acciones de la aviación republicana respondidas por el general Mola desde el Ayuntamiento, prometiendo la venganza personificada en los presos republicanos en las cárceles vallisoletanas. Lo que se puso en práctica con la saca y posterior asesinato de decenas de apresados. Por su parte, los bombardeos de la aviación franquista generaban también acciones de venganza republicana protagonizadas por milicianos que sacaban y asesinaban presos en Gijón, Madrid, Sigüenza, etc.¹²⁵

La represión republicana finalizó con la guerra mientras que la franquista se extendió a lo largo de toda la dictadura. Las cifras totales alcanzan las 50.000 en la retaguardia republicana y las 140.000 en la franquista, de ellas unas cuarenta mil son las víctimas de posguerra, cuando ya había llegado la Victoria de Franco y su Justicia se aplicaba en todo el Estado. Con estos datos constatamos una sustancial diferencia entre ambas violencias. La represión franquista estaba prevista y planificada desde antes de la sublevación militar con las *Instrucciones Reservadas* del general Mola escritas en abril de 1936, mientras que la violencia en la zona republicana se desencadena como respuesta ante la sublevación militar. Se trató de una reacción improvisada, los asesinatos se cometían desobedeciendo a las autoridades de la democracia representativa con partidos políticos y sindicatos, que se mantuvo durante todo el conflicto y se ejerció contra los apoyos y simpatizantes del golpe de estado: autoridades, dirigentes y/o militantes de organizaciones falangistas, católicos, conservadores. Los dirigentes republicanos de distintas ideologías: Azaña, García Oliver, Prieto o Dolores Ibárruri, criticaban y hacían lo posible por limitar las acciones violentas de las milicias, las ejecuciones extrajudiciales. En cambio, las autoridades sublevadas ordenaban, alentaban y amparaban todo tipo de violencia. El más conocido era el general Queipo de Llano con sus alocuciones desde Radio Sevilla, que no eran más que la constatación de la brutalidad de los militares sublevados:

Nuestros valientes legionarios y regulares han demostrado a los rojos cobardes lo que significa ser hombres de verdad. Y de paso también a sus mujeres. Esto está totalmente justificado porque estas comunistas y anarquistas practican el amor libre. Ahora por lo menos sabrán lo que son hombres y no milicianos maricones. No se van a librar, por mucho que berreen y pataleen.¹²⁶

¹²⁵ PRADA, Julio, *La España masacrada, la represión franquista de guerra y posguerra*, Alianza, Madrid, 2010.

¹²⁶ ABC edición de Sevilla, 24 de julio de 1936.

En todo momento, en la España sublevada las autoridades militares tuvieron el poder y el control absoluto de su territorio, establecieron una dictadura militar. Nada se podía hacer sin su autorización. En cambio, en la zona republicana, el poder del Estado se derrumbó disgregado entre las milicias obreras que habían frenado el golpe. Allí donde no triunfó la rebelión militar las organizaciones obreras armadas se hicieron con el poder y cada una de ellas ejercía su justicia revolucionaria: detenía y ordenaba la ejecución de sus apresados sin pasar por ningún centro gubernamental. Por este motivo no se puede hablar de represión republicana, porque la República no reprimió hasta que no se crearon los Tribunales Populares y las Milicias de Vigilancia de Retaguardia, en agosto de 1936, si bien su puesta en marcha no fue tan inmediata como pretendía el gobierno.

Pero esta visión de la historia aceptada por el mundo académico en general, no es compartida por el sector mayoritario del mundo conservador. España es el único país del mundo en el que un importante porcentaje de la población considera un periodo democrático como una fase histórica dañina. Veamos algunas muestras de ello. En el currículo educativo de 2º de Bachillerato de la Comunidad de Madrid, la fusión en un solo tema: *Bloque 10.- La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931-1939)*, atenta contra la memoria democrática de nuestro país, porque refuerza la tergiversación franquista de que la democracia de la II República provocó la guerra. Pasados 47 años de la muerte del dictador, en este país permanecen vigentes las mentiras franquistas sobre la República, que los gobiernos democráticos no han desactivado. Gran parte del alumnado se sorprende cuando explicamos que Niceto Alcalá Zamora, presidente de la República desde 1931 hasta 1936 era católico, conservador y republicano, y sobre todo un demócrata. Sorpresa porque habían oído que la República era solo de los “rojos”, por eso fueron los únicos que la defendieron en la guerra. Debemos mostrarles que los católicos y conservadores del Partido Nacionalista Vasco participaron en la defensa de la II República porque era una democracia -inestable, con graves problemas, pero en definitiva democracia- frente a los sublevados que pretendían y establecieron una dictadura militar gracias al apoyo de los fascismos de Hitler y Mussolini. Los docentes tenemos la obligación de trabajar para ofrecer herramientas conceptuales para juzgar la realidad de manera independiente, libre de prejuicios. En definitiva, “formar espíritus libres” para que la juventud interprete de forma crítica nuestro pasado más reciente como mejor herramienta para comprender el presente.

TOTEM - TOTalitarismos y MEMorias (Proyecto Erasmus+ KA229)

**Olivier Amat, Renato Araujo, Eric Caup, Virginie Lopes,
Laure Oscamou, Adriana Rípodas**

Resumen / Abstract

TOTEM es un proyecto educativo que se enmarca dentro de los programas europeos Erasmus+ KA 229, lo que implica la movilidad (intercambio) de alumnos entre centros escolares de distintos países. Coordinado por el Lycée Jules Supervielle, de Oloron-Sainte Marie (Francia), concurren como socios otros centros educativos como el CED N^a Sr^a Conceição-Casa Pia de Lisboa, Schumpeter Handelsakademie und Handelsschule BHAK/BHAS de Viena (que abandonará el proyecto por las dificultades surgidas durante la pandemia), Collège Tristan Derême, también de Oloron, y el IES Navarro Villoslada de Pamplona. El plan de trabajo se preveía, inicialmente, para dos años, con alumnado de entre 13-16 años, si bien la llegada del COVID obligó a una serie de ajustes temporales y estructurales.

A lo largo del siglo XX, las sociedades contemporáneas han visto cómo las ideologías extremistas les han llevado a la implantación de gobiernos totalitarios y dictatoriales, a la participación en conflictos bélicos y a un sufrimiento traumático que jamás debería repetirse.

Hoy en día, en pleno siglo XXI, somos espectadores una vez más de situaciones similares a las ya vividas a lo largo de la historia.

Así pues, percibimos como verdadera necesidad que las nuevas generaciones estudien y trabajen en el aula todo lo referido a la MEMORIA HISTÓRICA si queremos reforzar sus valores democráticos y garantizar un futuro en paz.

Palabras clave: Memoria Histórica, derechos humanos, democracia, tolerancia, Erasmus+.

Introducción

TOTEM surgió de unas mentes inquietas y ansiosas de conocer mejor y dar a conocer nuestras memorias, tanto en Portugal y en España como en Francia.

Nuestro proyecto se originó en un encuentro organizado por Paz y Convivencia en Pamplona en octubre de 2018. A partir de ahí, con mis compañeros de Lisboa y Pamplona elaboramos un proyecto europeo estudiantil colaborativo destinado a descubrir en cada país sitios memoriales a veces olvidados o silenciados aún hoy en día. La memoria es una cuestión de futuro y nos parece fundamental que nuestro alumnado, sus familias y las nuestras distinguan la diferencia entre deber y trabajo de memoria para que nos convirtamos o sigamos siendo ciudadanos tolerantes, hoy y mañana.

En una institución como Casa Pía de Lisboa, con una misión dirigida a la labor social, la acogida y la superación social de sus alumnos, cobra mayor relevancia trabajar la importancia de la memoria en la construcción de una identidad personal, participativa, democrática y europea. Así, los objetivos de este proyecto son: desarrollar competencias transversales, la lengua y la escritura, favoreciendo el espíritu crítico; descubrir el patrimonio cultural europeo para perpetuar acciones efectivas existentes; desarrollar la noción de ciudadanía europea en nuestros alumnos y mantenerla viva. A lo largo de los últimos cursos, a partir de obras literarias - cuentos *Fronteira* y *Vicente*, de Miguel Torga, en las distintas asignaturas curriculares y apoyados en visitas de estudio pertinentes para el desarrollo de los objetivos del proyecto, los alumnos desarrollaron trabajos de metalenguaje artístico y tecnológico, en los que unen el reflejo de una época en la literatura con la contextualización histórica y el predominio de la memoria.

Las líneas de trabajo seguidas en Oloron y Pamplona van en esta misma dirección; la lectura de *Las bicicletas son para el verano* (Fernando Fernán Gómez), *Mickey à Gurs* y *Le foulard rouge*, han servido de inspiración para los trabajos de nuestro alumnado.

En cuanto a los lugares de memoria objeto de nuestra investigación, destacar el Museu do Aljube - Resistência e Liberdade, cárcel de la dictadura de Salazar en Portugal, el campo de refugiados de Gurs y la Prisión del Fuerte de San Cristóbal-Ezkaba, que protagonizó la mayor fuga de presos jamás conocida hasta entonces un 22 de mayo de 1938.

Lisboa-Pamplona-Oloron conforman una ruta memorialista europea con lecciones de historia que nuestro alumnado jamás olvidará.

Descripción

La estructura temporal se circunscribía a dos cursos académicos entre 2019 y 2021, si bien la llegada de la pandemia nos llevó a una prórroga en el tiempo hasta el pasado mes de junio de 2022.

1. Experiencias didácticas (2019-2020)

La propuesta para la primera fase del proyecto se concretó en el lanzamiento de un “concurso artístico-literario”. La lectura de una obra literaria fue el punto de partida para iniciar una pequeña investigación sobre los campos de internamiento, la guerra, la represión, los perseguidos, las mujeres... Los resultados de este estudio se plasmaron en producciones finales

de diversa índole: presentaciones, vídeos, noticiarios, programas de TV o una exposición artística. Cada centro educativo eligió la obra literaria más adecuada según el perfil de su alumnado.

Oloron *Mickey à Gurs*¹²⁷. Mickey en Gurs presenta al héroe de Walt Disney que, a través de situaciones burlescas, cuenta en tono irónico y subversivo la crueldad de la condición de apátrida y la insoportable monotonía del encierro en los campos de concentración (Gurs).

Presentamos a los alumnos el contexto de creación de la obra, visionaron el documental *Gurs, Historia y Memoria* (Verónica Sáenz) y visitamos el campo de Gurs.

Tras la lectura de la obra, cada equipo de trabajo (alumnos de Seconde 1 del Lycée Jules Supervielle y Troisième 1 del Collège Tristan Derème) tuvo que imaginar y llevar a cabo un proyecto a partir de la obra con tareas transversales de diferentes disciplinas: Artes Plásticas, Filosofía, Literatura, Sociales, Inglés y Castellano.

Tareas:

- Traducción de la obra en castellano e inglés
- Oralización y dramatización de la obra / Grabación de la lectura
- Creación del texto para invidentes
- Distopía: volvieron a dibujar las viñetas para presentar cómo hubiera tenido que ser Gurs
- Creaciones artísticas en Gurs: baile, fotos
- Telediario ficticio

Montaje de las microtareas para armar el proyecto final que se puede ver en el siguiente enlace: <http://totem.over-blog.com/2020/07/mickey-a-gurs-revisite.html>

Viena *Le journal d'Anne Frank*¹²⁸. Con este título se conoce la edición de los diarios personales escritos por Ana Frank entre el 12 de junio de 1942 y el 1 de agosto de 1944, donde relata su historia como adolescente y los dos años en que permaneció oculta de los nazis con su familia (alemana de origen judío), en Ámsterdam, durante la Segunda Guerra Mundial.

Lisboa “Fronteira”¹²⁹ (cuento). En *Contos novos da Montanha* se dan la mano para dar forma al retrato de las gentes de *Tras-os-montes*: el trabajo diario, amores escondidos... de los habitantes de pueblos olvidados y misteriosos. Adolfo Correia da Rocha, conocido por el pseudónimo Miguel Torga, comprometido con los valores democráticos, manifestó abiertamente su malestar por la traición europea al gobierno de la II República española. Contrario a la dictadura de Salazar, estuvo encarcelado en la cárcel del Aljube, hoy museo y lugar de memoria.

Durante el curso de 2019/20, y teniendo en cuenta que esta era una temática completamente desconocida para nuestros alumnos, y que, además, los totalitarismos del siglo XX solo se estudiarían al año siguiente, hemos tomado la decisión de recurrir a la flexibilidad curricular, posible en Portugal, para adelantar una temática del año siguiente. Así, y con el apoyo de los profesores de historia, hemos empezado por hacer una contextualización histórica, para que los alumnos se hicieran una idea de qué acontecimientos han llevado a que en Portugal gobernara un régimen totalitario durante más de 40 años y, por otra parte, que tuvieran consciencia de la realidad vivida en un régimen totalitario. Además del apoyo de los profesores de historia, hemos

¹²⁷ KOTEK, J. y PASAMONIK, D. (2014): *Mickey à Gurs: Les Carnets de dessin de Horst Rosenthal*, Calmann-Lévy, Mémorial de la Shoah.

¹²⁸ FRANK, A. (2017): *Le journal d'Anne Frank*, edición francesa. Incluye páginas inéditas.

¹²⁹ TORGA, M. (1967): “Fronteira” en *Contos novos da montanha*, Coimbra.

hecho visitas de estudios a lugares de memoria, sean reconocidos como tal o no. De este modo, hemos visitado El *Museu do Aljube*, la *Prisão de Peniche* (dos de las cárceles de la dictadura de Salazar) y la colección Moderna de la *Fundação Calouse de Gulbenkian* asumiendo el arte como un “lugar de memoria no físico” pero de extremada importancia como documento de una época.

Con las profesoras de portugués, los alumnos han leído e interpretado el cuento “*Fronteira*” in “*Novos Contos da Montanha*” de Miguel Torga. Luego, el grupo de profesores involucrados en el proyecto ha propuesto que los alumnos crearan algún producto artístico/digital basado en el cuento y que reflejara, el entendimiento del alumno sobre la obra y la época, intentando plasmar en el arte plástica o gráfica el sentimiento provocado por el cuento y por la construcción de un del conocimiento realizado a lo largo de los meses del trabajo.

En grupos de cuatro a seis elementos, los treinta y seis alumnos de dos grupos de octavo, han creado carteles del cuento; cómics; una ruta turística del de la aldea donde se desarrolla el cuento; una entrevista gravada a uno de los personajes de cuento; y dos cortometrajes que, aunque fueran trabajo de apenas dos de los grupos, todos los alumnos han aportado su ayuda, ya sea en la creación del guion, carteles de los cortometrajes, traducciones para subtítulos, grabaciones, iluminación, guardarropa, montaje...

En esta fase del proyecto se han involucrado en el trabajo las asignaturas de Portugués; Inglés; Español; Tecnologías de Información y Comunicación; Educación Visual (artes plásticas); Historia y Geografía, de forma directa y con contenidos curriculares de sus asignaturas, pero ha sido desarrollado con el apoyo de todos los profesores que trabajaban con estos grupos.

Pamplona *Las bicicletas son para el verano*¹³⁰. Su autor, el actor y dramaturgo Fernando Fernán Gómez retrata, a través de las vidas de dos familias, la situación que se vivía en Madrid bajo asedio durante la guerra civil española. La obra termina con el fin de la contienda, dejando entrever la suerte que correrán los personajes que, como don Luis, aun sin haber participado directamente en política, se mantuvieron fieles al gobierno democrático republicano. Con la instauración del régimen totalitario de Franco, comenzó una dura represión, que duraría décadas, contra todos aquellos que habían luchado por la República, que habían militado en las filas del PCE, que habían sido activistas sindicales o que, sencillamente, eran sospechosos de no adhesión al nuevo régimen franquista.

Propuestas del IES Navarro Villoslada de Pamplona

• 4ºB ESO

Profesor: Diego Marín Roig

“Las bicicletas son para el verano 2.0” [Bicicletas 2.0](#)

Con la presente actividad vamos a hacer un ejercicio de Historia contrafactual e intercambio temporal basado en la obra “las bicicletas son para el verano”, a partir de ella vamos a continuar la Historia.

Sabemos que tras la victoria del bando sublevado en la Guerra Civil Española, se implantó una dictadura de 40 años, que deshizo todas las reformas del periodo anterior, la II República, e implantó un régimen basado en la represión y en el control de la disidencia política. Esa es la Historia real, los hechos.

La vida de miles de ciudadanos españoles se vio afectada en su cotidianidad, tanto por la guerra, como por el posterior régimen dictatorial implantado por los vencedores.

¹³⁰ FERNÁN-GÓMEZ, F. (1977): *Las bicicletas son para el verano*. Edición de Manuel Aznar y José Ramón López (2014), Vicens-Vives.

En la obra se ve directamente reflejado en la vida de los protagonistas, el avance y el final de la Guerra Civil, cómo les afecta en sus pensamientos, su trabajo, su forma de comer, en las relaciones con los demás...

En el apéndice se relata qué fue de la vida de los protagonistas durante el franquismo.

La obra “Las bicicletas son para el verano” está basada en hechos históricos reales (que podemos seguir a través de las notas a pie de página), y que concluyen con el final de la guerra y la victoria del bando sublevado. Ahora nos toca a nosotros imaginar qué hubiera pasado, qué hubiera sido de las familias españolas, si, por ejemplo, Francia hubiese decidido intervenir en la guerra y hubiese abierto las fronteras, o si Franco no hubiese contado con la ayuda de nazis alemanes y fascistas italianos, o si los aliados hubiesen decidido comenzar unos meses antes la II Guerra Mundial y esta hubiese coincidido en el tiempo con la guerra civil española...

Os toca imaginar un final diferente para cada uno de los protagonistas, en base a esta primera idea que os planteo:

La Guerra Civil ha terminado, sin embargo, un grupo de periodistas de tendencia demócrata está consiguiendo retransmitir desde un rincón oculto de los Pirineos navarros. Justo al finalizar la guerra este grupo de periodistas consigue contactar con diferentes exiliados, refugiados y presos españoles, miembros de una misma familia. Estas personas, son los protagonistas de “las bicicletas son para el verano”.

Estos periodistas van a lograr contactar y entrevistar a:

- Don Luis, que se encuentra preso en el fuerte de San Cristóbal de Pamplona. Los periodistas logran colarse en el fuerte, de forma clandestina, para arrancarle unas palabras de auxilio y resignación a Don Luis. (Investigación sobre qué pasó en Ezkaba, por qué hubo presos en San Cristóbal)
- Doña Dolores, que se encuentra muerta en vida, sola en una pensión de Madrid, pues su casa ha sido requisada por el régimen franquista, y toda su familia y amistades están exiliados, presos, o muertos. (Investigar qué pasó con los bienes y propiedades de los perdedores de la guerra, con las mujeres y familiares de republicanos que se quedaron en España al finalizar la guerra).
- Luis, que ha decidido enrolarse en la resistencia europea para luchar contra los nazis, y se encuentra en esos momentos en las puertas de Viena. Cuenta por qué lucha, por qué se ha enrolado en el ejército, qué piensa, qué siente, sus miedos en la guerra contra el totalitarismo... (Investigar qué pasó en la II Guerra Mundial, y por qué hubo grupos de resistentes políticos españoles que decidieron luchar en la guerra europea contra los nazis).
- Manolita, que logró escapar de España, y ahora se encuentra recluida en un campo de concentración francés, en Gurs. Cuenta la vida del campo, su vida cotidiana, de quién se acuerda... (El alumnado investiga sobre los campos de concentración franceses Gurs)
- Pepito, que fue robado a su madre y alguien logró pasar de forma clandestina a Lisboa, para intentar que desde allí se pudiera embarcar hacia la URSS. (Investigación sobre “los niños de la URSS”, o los de México, por qué llegaron esos niños a otros países).
- Escenarios de trabajo:
 - Grupo 1: Plató de informativo. Presentan el contenido y enlazan las entrevistas. Es el hilo conductor del proyecto.

- Grupo 2: Prisión de San Cristóbal. Los periodistas logran colarse en una de las celdas para hablar con Don Luis.
- Grupo 3: puerto de Lisboa. Los periodistas logran entrevistar al niño y a la persona que lo ha conseguido pasar de forma clandestina.
- Grupo 4: Frente de guerra (entrevista a Luis)
- Grupo 5: campo de Gurs (entrevista a Manolita)
- Grupo 6: habitación de Doña Dolores en su pensión de Madrid.

Roles de trabajo: guionista, cámara, editores de vídeo, traductores, actores y actrices.

- **4ºD ESO.**

Profesora: Adriana Rípodas Agudo

“¿Dónde estabas entonces... 1942?”

Los alumnos de 4ºD (ESO) han recreado una serie de acontecimientos históricos acontecidos en Europa, en torno al año 1942.

En el contexto de la II Guerra Mundial, se ha desarrollado una pequeña investigación sobre lo que les ocurrió a los protagonistas de las obras leídas: Ana Frank y la persecución de los judíos, Don Luis, y la represión en la España Franquista tras la Guerra Civil, testimonios de reclusos en el Campo de Gurs y la censura sufrida por Miguel Torga (autor de Fronteira) en el Portugal de Salazar.

Una clase de Historia “diferente” en la que los alumnos son parte activa de la propuesta didáctica. Siguiendo el formato del popular programa de televisión ¿Dónde estabas entonces...? de la cadena televisiva La Sexta, hemos querido realizar un trabajo que dé unidad a las lecturas realizadas por cada uno de los países participantes en este PREMIO ARTÍSTICO-LITERARIO.

Vídeo en el siguiente enlace: [¿Dónde estabas entonces... 1942?](#)

- **4ºESO**

Profesoras de Educación Plástica: Beatriz Agós y Lidia Cuartero

Profesora de Historia: Esther Sánchez

“Recuperar la memoria: mujeres olvidadas después de la Guerra Civil”

Ha sido un proyecto interdisciplinar, al que han contribuido las asignaturas de Lengua y Literatura, Educación Plástica y Visual e Historia. El resultado ha sido esta exposición. En ella mostramos 40 imágenes de mujeres pertenecientes al periodo histórico que están investigando los alumnos y alumnas. Han sido seleccionadas de manera que figuren mujeres representantes de diferentes disciplinas, haciendo especial hincapié en incluir también a personalidades del ámbito local más cercano.

Los retratos se han elaborado con una técnica que combina imagen gráfica, collage y mosaico de papel. Cada retrato va acompañado de una breve biografía y algunas citas.

La idea de la presente exposición ha partido de la lectura de la obra de teatro “Las bicicletas son para el verano” (1977). Las mujeres republicanas, que durante las décadas previas habían estudiado, publicado, investigado, enseñado..., en definitiva, habían contribuido al florecimiento de las artes y las ciencias en España, fueron especialmente perseguidas por su condición de mujer, silenciadas y apartadas de la vida pública.

Otras muchas, las que habían combatido por la República, las que habían participado en política, las que habían ayudado a la población civil durante la contienda, las que ayudaban a otros a ocultarse y escapar para salvar sus vidas, éstas fueron perseguidas, detenidas, torturadas, condenadas a muerte. El exilio fue, para muchas, la única salida. Olvidadas y desprestigiadas durante mucho tiempo, sólo recientemente se están rescatando sus vidas y sus logros y recuperando su memoria para las generaciones más jóvenes.

Todo el proyecto y exposición artística en los siguientes enlaces: [Exposición Mujeres olvidadas](#) / [Vídeo Mujeres olvidadas](#)

- **4ºA-ESO - Profesora: Desirée García**
La vida cotidiana durante la Guerra Civil y el Franquismo
Enlace al vídeo: [Vida cotidiana](#)
- **4ºC-ESO - Profesora: Desirée García**
La represión en la Guerra Civil y la postguerra
Enlace al vídeo: [Represión](#)
Descubre todas las producciones en este código QR



Trabajos de la 1ª fase

2. Experiencias didácticas (2021-2022)

Una vez retomado el proyecto tras el parón forzoso de la pandemia, ya en su segunda fase, ponemos el foco en otros aspectos; trabajo de investigación sobre rutas y lugares memorialistas de Francia, Portugal y España. Estos son los resultados:

“[Rutas memorialistas TOTEM](#)”: Se trata de un mapa colaborativo en el que los participantes señalan aquellos “lugares de memoria” sobre los que han investigado.

Para saber más, pincha sobre el título del mapa o sobre este enlace: <https://www.google.com/maps/d/u/2/edit?mid=1IxAVPN782P2-qoMCakAJxqZBa2sBTXhz&usp=sharing>

Lugares de Memoria

Pamplona - IES Navarro Villoslada

[AUDIOGUÍA](#) - El Fuerte de San Cristóbal-Ezkaba y la Fuga del 22 de mayo de 1938

Exhaustiva labor investigadora de alumnos de 4º ESO sobre la prisión del Fuerte y la fuga que protagonizaron los presos aquel 22 de mayo de 1938 a lo largo de lo que posteriormente se ha venido a llamar la GR225.

La GR-225 representa la totalidad de las rutas seguidas por los fugados del fuerte de Ezkaba el 22 de mayo de 1938. Esta fecha le da el número 225 (22 de mayo), y GR denota "Gran Recorrido". La ruta completa está dividida en 4 etapas, desde la prisión hasta Urepel en Francia.

¿Qué les sucedió a los fugados? La fuga de Ezkaba presenta números contundentes: 795 fugados documentados, de los que 206 fueron abatidos en los montes. Entre los capturados, 14 fueron fusilados como “promotores, cabecillas” de la fuga; y otros 45 murieron en el fuerte de enfermedad y malos tratos en los años sucesivos (1938-43).

Actualmente, con la ley de memoria histórica, se están dedicando muchos esfuerzos para la exhumación e identificación de los fusilados. Gracias al desarrollo de esta ley se han encontrado más de 100 cuerpos, aunque sólo unos pocos han podido ser identificados.

Los resultados obtenidos durante el proceso de trabajo se han materializado en una audioguía en la que se explican los acontecimientos y lo que les sucedió a quienes participaron en la fuga. La narración de los hechos (alumnado) se ha traducido a varios idiomas: Castellano, Euskera, Inglés, Francés y Portugués, con la colaboración del profesorado de las áreas lingüísticas.

Disfrutad de la audioguía escaneando este código:



Imagen 2 - Audioguía “El Fuerte”

Oloron - El Campo de Gurs

Al iniciar el curso, nuestros alumnos empezaron con el descubrimiento del Campo de Gurs desde la estación de Olorón hasta el campo. Debían decidir qué contar y cómo para anticipar su papel de guía para sus socios.

Investigación: cada grupo tenía que presentar lo esencial de un sitio del campo (la entrada, un barracón, la enfermería, el cementerio, los monumentos memoriales...). Además de realizar un reportaje fotográfico, entrevistaron a familiares de internados del campo gracias a la ayuda de Tierra de Memoria(s) y de Luchas y la Amicale del campo.

En paralelo, trabajamos la obra de Patrick Fort, *El pañuelo rojo*, (2020, Gallimard). Aquí tienen un resumen en castellano: *"Lo habré perdido todo cuando me hayas olvidado. Lo habremos perdido todo cuando no hayan olvidado. No les dejemos robarnos nuestra memoria"*.

Giovanni Fontana vive aislado, en los Landes. Vivió el exilio, la guerra de España y el compromiso en la Resistencia. Cincuenta años más tarde, una carta lo vuelve a llevar al lugar donde su destino cambió del todo, donde encontró y perdió al amor de su vida. Giovanni tiene que volver a Gurs, un pueblo apacible del Bearn: Gurs y su campo gigantesco de internamiento, abierto de 1939 a 1945 y luego arrasado para que no quedara ni la mínima huella. Ahí está Maylis, la mujer que lo atormenta.

Con aquella novela sobre el olvido imposible, el perdón y la redención, Patrick Fort desvela acontecimientos mal conocidos y dolorosos de nuestra historia.

<https://www.babelio.com/livres/Fort-Le-foulard-rouge/1192613>

Nuestros alumnos leyeron y adaptaron esta obra que les permitió hacer vaivenes entre ficción y realidad, entre literatura e historia.

Los trabajos fueron realizados por los alumnos de Seconde 1 del **Lycée Jules Supervielle** y de 3ème 3 del **Collège Tristan Derème** para ser presentados en la movilidad de Marzo de 2022.

Cada trabajo en grupo de 4/5 alumnos presentó, en español, sus producciones (dibujos, creaciones artísticas...) con citas de la obra, documentos de archivo, fotografías... Las producciones se incluyeron en un vídeo. La obra se estudió en clase de Sociales bajo el enfoque de la Francia de los años 1939 a 1945. Los alumnos tenían que relacionar fragmentos del libro con la clase de Historia. Hasta algunas frases sirvieron de síntesis escrita de la lección.

- **Lycée Jules Supervielle**

Grupo 1: Introducción y conclusión.

- Presentar la obra
- Llegada de los refugiados a Gurs ¿De dónde venían ? ¿Cómo?
- Conclusión: ¿a dónde fueron después de Gurs?

Grupo 2: El campo de Gurs

- Plano del campo, disposición de los edificios, función de los edificios.

Grupo 3: Las condiciones de vida en el campo (supervivencia)

Grupo 4: La identidad de los refugiados.

- Presentar a los refugiados.

Grupo 5: La identidad de los habitantes de Gurs (quiénes ayudaron a los refugiados y quiénes se opusieron a ellos)

Grupo 6: ¿Por qué recordar a los refugiados de este campo? Evocar el rol de la memoria y nuestro proyecto europeo.

<http://totem.over-blog.com/2022/03/mobilidad-lisboa-marco-2022.html>

- Trabajos del alumnado 3ème 3 del **Collège Tristan Derème** (marzo 2022)

Objetivo: Presentación del campo de Gurs por Giovanni Fontana, personaje principal de la obra *Le Foulard Rouge (El pañuelo rojo)* de Patrick FORT (2020). Creaciones de videoclips con fotos del campo, actuales y antiguas y grabaciones en los 3 idiomas (español, inglés y francés).

Grupo 1: Introducción

- Propósito del nombre « Gurs » (p. 54)
- Propósito del paisaje (p. 46-47)

Grupo 2: El edificio de acogida / *Le bâtiment d'accueil*

Grupo 3: La entrada de la época / *Allée des internés*

Grupo 4: La barraca / *La baraque*

Grupo 5: El islote de represalias / *L'ilôt des représailles*

Grupo 6: La enfermería / *L'infirmierie*

Grupo 7: El ferrocarril / *Le rail*

Grupo 8: La maleta y el cementerio / *La valise et le cimetière*

[Presentación trabajos TOTEM_MAYO_2022.mp4](#)

En el encuentro con Lisboa y Pamplona, nuestros alumnos les guiaron por Gurs, los tres países reflexionaron sobre lo que era un lugar de memoria según ellos.



Museu do Aljube - Resistência e Liberdade



Fuerte-prisión de San Cristóbal-Ezkaba



Parque de la Memoria-Sartaguda



Campo de Gurs

Imagen 3

En marzo, después de visionar unas secuencias filmicas de la película *Waiting for Anya* que cuenta la acogida de Judíos durante la Segunda guerra mundial, anduvieron juntos por el valle de Aspe por los Caminos de la libertad, escenarios de la huida de los totalitarismos.

En mayo, tras el visionado de *Gurs*, *Historia* y *Memoria* (Verónica Sáenz), los alumnos charlaron con Raymond Villalba y Emilio Vallés, hijos de republicanos que fueron internados en el campo de Gurs y que aparecen en el documental.

Finalmente, a partir de los testimonios escritos y orales que conocieron a lo largo del proyecto, elaboraron un genially trilingüe para ayudar a los visitantes del Campo de Gurs. Este genially se instalará con un código QR en el mismo campo.

<https://view.genial.ly/628ced2e49f1e9001093d65f/presentation-basic-presentation>

Intenso trabajo de nuestros alumnos difundido en nuestro blog <http://totem.over-blog.com/>

Lisboa

Durante el curso 2021/22, los alumnos involucrados en el proyecto pertenecen al octavo año, tal como los alumnos involucrados en la primera fase. En este curso, han participado en el proyecto dos grupos de octavo en un total de 34 alumnos. Siendo un grupo de alumnos distintos, con el apoyo de los profesores de historia, se hizo la contextualización social e histórica de los años de la dictadura de Salazar en Portugal y en Europa, en la misma clase de historia y, tal como con los

Escuelas con memoria

ALUMNOS DEL INSTITUTO NAVARRO VILLOSLADA,
DE OLORÓN Y PORTUGAL, PRESENTES EN LA
EXHUMACIÓN DE UNA FOSA EN BERRIOZAR // P12 Y 13



Los chavales observan los restos exhumados en una fosa común que podrían corresponder a presos del Fuerte Ezkaba. Foto: Iñaki Porto

Imagen 4 - Diario de Noticias 12 de marzo 2022

alumnos de los grupos anteriores, flexibilizando los currículos de los alumnos, trabajando una temática que, en Portugal, solo se estudia en el noveno.

Como forma de apoyo a esta contextualización se programaron visitas de estudios al *Museu do Aljube*, lugar de memoria por excelencia de nuestro proyecto, y también el *Miradouro Panorâmico de Monsanto* (antiguo restaurante, hoy día un mirador, construido durante la dictadura que, hoy día, mantiene la decoración de entonces pero también un conjunto de manifestaciones artísticas actuales, intentando demostrar que el arte atraviesa regímenes políticos, manteniendo y sobreponiendo mensajes, ideales y sentimientos); Murales de Almada Negreiros - *Painéis da Gare Marítima de Alcântara* (un ejemplo de una obra artística ordenada por el estado a un artista de renombre de entonces) y la exposición “*Herge*” a modo de inspiración para la primera fase de trabajos basados en el cuento que leímos en las clases de portugués.

Con el apoyo de la profesora de portugués, los alumnos han leído e interpretado el cuento “Vicente” in “*Bichos*” de Miguel Torga. Teniendo en cuenta que este cuento es una fábula, se han desarrollado algunas actividades en la asignatura de Ciudadanía, para proveer a los alumnos herramientas que les permitirán interpretar los varios sentidos y connotaciones del texto.

Posteriormente, con el apoyo de las profesoras de Tecnologías de Información y Comunicación, Educación Visual (artes plásticas), y Arte y Multimedia, todos los alumnos, en parejas, han creado un cómic basado en el cuento. Para esto, han tenido que hacer varias búsquedas para entender cómo se crea un cómic, han hecho varios estudios previos, y han creado pequeños textos para estos cómics.

2016

FASCISMO Y LUGARES DE MEMORIA

JORNADAS DEL 7 AL 9 DE OCTUBRE

Nafarroako Gobernua Gobierno de Navarra

FASCISMO Y LUGARES DE MEMORIA

Se cumplen 80 años del golpe militar de 1936. Estas jornadas organizadas por la Dirección General de Paz, Convivencia y Derechos Humanos parten de una reflexión sobre el fascismo europeo y sus procesos de violencia política y social. Un pasado que es preciso recuperar proyectando sobre él una mirada ética y crítica. Conflictos donde se diseñó todo un patrimonio de terror que es necesario transformar en Lugares de Memoria y Convivencia. Lugares que han de ser focos de transmisión de valores basados en el respeto, la paz, la democracia y la convivencia. Asimismo, deben ser herramientas con las que construir una memoria viva, activa y crítica con todos los procesos de vulneración de derechos humanos tanto del pasado como de la actualidad y que ayude a establecer garantías de no repetición con la mirada puesta en el futuro.

7 OCTUBRE VIERNES

12:00
Inauguración

12:15
El fascismo en Europa
• "La guerra civil europea y el concepto de fascización"
Ismael Saz
Universidad de Valencia

16:30
La importancia de la memoria
• "La dimensión ética de la memoria"
Manuel Reyes Mate, CSIC
• "La gestión pública del pasado: qué memoria europea?"
Ricard Vinyes
Universitat de Barcelona
• "Pasado incómodo y memoria diferente."
¿Victimas sin verdugos?"
Lorenzo Fernández Prieto, Universidade de Santiago de Compostela

LUGAR
Todas las conferencias tendrán lugar en el Archivo General de Navarra.

NOTA: Aforo limitado.
Se precisa inscripción para las jornadas y confirmación de asistencia para las salidas, antes del 3 de octubre, enviando un correo a: pazyconvivencia@navarra.es

8 OCTUBRE SÁBADO

9:00
Los espacios de la memoria
• "Lugares muertos, memoriales vivos. Espacios de memoria en Europa"
Jordi Guixé, EUROM
• "Exhumaciones y políticas de memoria"
Francisco Ferrándiz, CSIC

12:00 SALIDA AUTOBÚS

13:00
Inauguración de la escultura a la mujer represaliada (Peralta)

16:30
Visita al Parque de la Memoria de Saraguda

9 OCTUBRE DOMINGO

11:00
Visita a Ezkaba y al cementerio de las botellas

Imagen 5 - Programa del encuentro

En la fase siguiente del proyecto, los alumnos han elegido una expresión artística y/o digital a través de la cual han podido hacer un recuento o reinterpretación del cuento "Vicente". De este modo, un grupo de alumnos ha elaborado un teatro de sombras chinas para el cual han construido el escenario, los objetos que crean las sombras, y el guion. Otro grupo de alumnos ha creado una animación de *StopMotion*, para la cual han construido los muñecos de plastilina y han montado cada fotograma, narrando lo que ellos consideraban el momento más importante del cuento: el confronto del Cuervo Vicente con Dios.

Un tercer grupo de alumnos hizo una animación utilizando los cómics que se hicieron en la primera fase de este trabajo, haciendo una narración y subtítulo en portugués, inglés y español.

Algunos alumnos, respetando su forma de entender el arte, han decidido trabajar solos. Así, recurriendo a varias técnicas, han elaborado retratos de varias figuras ilustres de la época de la dictadura, ya sean figuras importantes del Estado o figuras que lucharon por la libertad.

Finalmente, todos los alumnos han participado en la preparación de las presentaciones de sus trabajos que vendrían a usar en las movilidades que participaron y en la recepción a los alumnos visitantes en nuestra escuela. Estas presentaciones, realizadas con el *Genially*, tenían, además de la narración de lo que se veía y se pretendía explicar, en inglés o en español, subtítulos en la otra lengua.

Los alumnos que no participaban en cada una de las movilidades y se quedaban en Lisboa a recibir sus compañeros, han preparado una exposición en la cual pudieron enseñar todos los trabajos referentes a este proyecto, incluyendo los trabajos hechos por los alumnos que ya no estaban en la escuela, realizados en el curso 2019-2020. Esta exposición se repitió a final de curso permitiendo enseñar a la comunidad el trabajo desarrollado por los alumnos en el proyecto TOTEM.

Movilidades - Intercambios escolares

El apartado de las movilidades escolares de corta duración (una semana) ha sido el más afectado por la pandemia sanitaria. En marzo de 2020 tan sólo pudo ejecutarse una única movilidad entre Viena y Pamplona, que, a pesar de las circunstancias, se desarrolló con absoluto éxito. En ambas ciudades el alumnado tuvo la oportunidad de exponer el trabajo realizado y disfrutar de una semana de inmersión cultural y lingüística.

En octubre de 2021 conocemos el abandono del centro escolar austríaco; el resto de socios logra continuar con los dos intercambios escolares previstos desde el inicio, que se implementan en marzo y mayo de 2022. Cerca de 100 escolares portugueses, franceses y españoles participan en ambas movilidades, bien como anfitriones o bien como invitados.

Durante los intercambios, el alumnado pudo conocer de primera mano aquellos lugares de memoria sobre los que habían investigado en el aula: Museo de Aljube en Lisboa, el Campo de Gurs en Olorón, el Fuerte-Prisión de San Cristóbal-Ezkaba o el Parque de la Memoria de Sartaguda (Navarra). Además, tuvieron el privilegio de asistir a los trabajos de exhumación de una fosa común en Berriozar, lo que, sin duda, impactó emocionalmente a estudiantes y profesores.

Conclusiones

Para concluir... empezaremos por el punto de partida, hace seis años ya...

Gracias a la Dirección General de Paz, Convivencia y Derechos Humanos y al Gobierno de Navarra, que organizaron las Jornadas “Fascismo y lugares de memoria” en 2016, se concretó en la mente inquieta de algunos profesores la necesidad de un trabajo memorial europeo colaborativo y transdisciplinario para luchar contra el olvido de los fascismos. Como lo muestra nuestra labor explicada anteriormente, intentamos transmitir en nuestros alumnos la idea de la memoria como un camino indispensable para entender de dónde venimos y así orientarnos hacia dónde iremos. Se intentó enseñar una historia con memoria pública para que se convirtiera en una herramienta fundamental de construcción de ciudadanía en nuestros adolescentes y para que ellos mismos llegaran a ser guías que transmitirán dicha memoria a sus familiares. Desde su perspectiva de jóvenes, quisimos ayudarlos a pensar históricamente, a aprender dialogando entre jóvenes de sus ideas para construir una geografía de la memoria en su educación de ciudadanos europeos.

La memoria es una cuestión de futuro. Eso es lo que intentamos sembrar de forma humilde.

Un curso para no olvidar: actividades para el aula de cuarto de la ESO entorno la memoria histórica y holocausto

Xavier Cortés Nadal

Docente de la [FEM](#) y [INSAF](#)

xcordes@xtec.cat

Resumen

Desde el área de Sociales del [Col·legi Mare de Déu de la Mercè](#), Fundación Educativa La Merced (FEM), el currículum de cuarto de la ESO se centra en analizar y explicar la memoria histórica de la II República, la Guerra Civil, el Holocausto Nazi y el Franquismo desde la perspectiva de los Derechos Humanos, con los recursos proporciona el grupo de trabajo de Democracia, Exili i Memòria Històrica (DEMD) del departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, el Memorial Democràtic, el Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat (CECBL), quién tiene a su cargo la iniciativa de la Xarxa de la Memòria Històrica del Baix Llobregat, el Arxiu Comarcal del Baix Llobregat (ACBL) y el Amical Mathausen. Los testimonios orales y documentales, el referente del entorno local como un testimonio de memoria, la valoración de los hechos desde la perspectiva de los derechos humanos, la realización de actividades para ser presentadas más allá del aula son las herramientas para encarar el reto que supone, desde nuestra perspectiva, el hecho que los fenómenos anteriormente nombrados, cada vez más para los alumnos, hechos históricos que han perdido en la mayoría de casos los referentes familiares, se consideran lejanos y existen ciertas valoraciones que tienden a relativizar el impacto ético y moral de los hechos.

Palabras clave: 4º ESO, Derechos Humanos, Geolocalización, Historia local, Entorno local

1. Introducción y contexto

Al iniciar el último curso de la ESO, el alumnado de Ciencias Sociales, desde segundo de la ESO, ha tenido la oportunidad de trabajar temáticas como el antisemitismo, a partir de la acusación que atribuye a la minoría judía, la culpa de los efectos de la epidemia de la peste negra y que provoca matanzas, conversiones forzadas y un estado de vigilancia y sospecha sobre los conversos, visto a partir de lo sucedido en las coronas hispánicas. Mientras que ya en tercero de la ESO, la expulsión de los judíos, y posteriormente de los moriscos de la península Ibérica, sirve de telón de fondo para conocer que la persecución de minorías religiosas y étnicas no ha sido un fenómeno puntual, sino al contrario, parece por momentos que resurge y es de rabiosa actualidad. Ya mismo, en este curso de tercero, en la asignatura de religión, cuando se estudia el judaísmo, se explica presenta y estudia el Holocausto nazi de manera general. Asimismo, junto con primero de la ESO, son los destinatarios del trabajo que se lleva a cabo para el día 27 de enero, en el centro, para conmemorar el Día Internacional en Memoria de las Víctimas del Holocausto Nazi.

Ya en cuarto de la ESO, presentamos un curso en el área de Sociales que se centra en analizar desde la primera mitad del siglo XVIII hasta la actualidad, los saberes desde la perspectiva de los derechos humanos, como punto de partida ético y moral para analizar, estudiar y comprender, también en la actualidad, la reivindicación y la concreción de derechos cívicos y económicos, el desarrollo y expansión de un nuevo modelo económico y sus alternativas liderado por el occidente europeo, así como la conquista del poder por parte de las ideologías totalitarias en el continente, concretamente el caso español y alemán y las consecuencias de las dictaduras que se generaron, que han dejado su rastro también la memoria colectiva de sus respectivas sociedades. Si hasta hace unos pocos años, parecía existir consenso social respecto a la inhumanidad del Holocausto nazi que hacía que, en el aula, cuando se tratará el tema, con testimonios directos de la sus efectos, documentales, imágenes, hubiera bastante unanimidad en el diagnóstico. Incluso el trabajo en el aula de la memoria histórica de la II República, la Guerra Civil y la dictadura hispánica, en cierta medida, parece servirse de este modelo de testimonios orales, documentales e imágenes. Pero con el paso de los años, y desde la opinión personal, se detectarían algunos elementos que indican un cierto agotamiento y necesidad de actualización. Ante esta situación, la propuesta de la línea de trabajo con los derechos humanos como eje de las unidades didáctica y la colaboración con colectivos externos al centro, como grupos de trabajo con otros docentes, entidades memorialistas (Memorial Democràtic, Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat) y centros responsables de conservar la memoria histórica y los derechos de las personas como los Archivos, en nuestro caso el Arxiu Comarcal del Baix Llobregat (ACBL)

2. Objetivos

El presente escrito tiene como objetivos prioritarios:

- Presentar experiencias de trabajo en el aula sobre la memoria histórica en relación a los contextos históricos de la II República, la Guerra Civil Española, el Holocausto nazi y la dictadura franquista, así como la colaboración con entidades memorialistas, centros de documentación y divulgación.
- Compartir la propuesta que el trabajo de memoria histórica, sobre los periodos históricos presentados en el objetivo anterior, tengan como punto de partida y reflexión, la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- Reflexionar, desde la experiencia en el aula, sobre nuevas maneras de trabajar la memoria histórica, en un contexto que cada vez los referentes de testimonios y interfamiliares, como fuente de información primaria, están desapareciendo.

3. Método de trabajo en el aula

El modelo de trabajo consiste en la a presentación del reto a los alumnos se presenta a través de la ficha de trabajo. Esta contiene como título una pregunta de la que habrán de construir la respuesta. La pregunta se centra en desarrollar el contenido clave a investigar. A continuación, se presenta un apartado de contexto, dónde el alumnado donde se conecta al alumnado con su realidad, para a continuación proponerle un trabajo que le ha de llevar a realizar un producto final. Así, con estos dos apartados, lleva a cabo aplica habilidades de análisis, búsqueda de información, etc., a su vez se le propone un guion de cómo llevar a cabo el trabajo, en grupo cooperativa, se le propone que redacten el objetivo del trabajo, acciones para llevarlo a cabo, cronograma, todo ello individualmente y luego en grupo, etc., para por fin hasta llegar a construir la respuesta a la pregunta a través un producto concreto, ya sea una infografía, una presentación informática, etc. A continuación, en la misma ficha de trabajo, se indican los criterios de evaluación y se le proponen, para cerrar la misma, una selección de recursos.¹³¹ Siendo esto, finalmente, compartido en el aula con los alumnos de manera oral.

4. El trabajo en el aula

4.1. Punto de partida. La declaración universal de los derechos humanos

El primer tema que planteamos a los alumnos como punto de partida para poder acercarnos a este período es la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La idea principal es identificar los principios éticos y morales que consensuo la humanidad ante el reto, que supuso en este nivel, de los efectos de la II Guerra Mundial, el uso de la energía atómica como herramienta de destrucción masiva y el aniquilamiento del pueblo y la cultura judía en Europa, así como el trato dado a otras minorías y efectos de la guerra sobre la población civil. En grupos de trabajo cooperativos, identifican, en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la finalidad de estos, determinan en el estudio de su origen, los principales hechos históricos que motivaron la Declaración, conocen los principales derechos de la persona y valoran, a través de ejemplos concretos que ellos proponen, cuál es su situación en el entorno local, autonómico e internacional a través de la búsqueda de noticias de la prensa digital y webs de derechos humanos. Las conclusiones a las que llegan son presentadas en forma de infografía, que luego se utilizaran en el centro para visibilizar el día 10 de diciembre, día internacional de memoria de los Derechos Humanos.

4.2. El estudio de casos. El silencio en la memoria histórica

Una vez realizado esto, se propone analizar un caso concreto al alumnado, el que se presenta en el documental *Fugir de l'Oblit*.¹³² En este documental del director Abel Moreno se centra en la figura de un exiliado republicano que explica en primera persona su exilio a Francia en acabar la Guerra Civil y su periplo que por Europa que le llevo por diversos campos tanto de trabajo como de exterminio, logrando sobrevivir y huir para volver a su ciudad natal. Sólo al final de su vida,

¹³¹ Se ha seguido el siguiente modelo de propuesta didáctica: <https://ja.cat/8WfJB>

¹³² Para más información del recurso se puede consultar el enlace siguiente: <https://memoria.gencat.cat/ca/educacio/activitats/testimonis-a-laula/fugir-de-loblit-amb-abel-moreno/>

relato lo sucedido. Gracias al trabajo del *área de educación del Memorial Democràtic*¹³³ podemos acceder a este recurso. Mediante este testimonio se hace una primera aproximación al trato dado por las autoridades franquistas a los vencedores, así como la recepción de refugiados tras la Guerra Civil en Francia y la suerte de estos bajo el yugo del totalitarismo nazi y sus aliados en la Europa de la II Guerra Mundial, centrando la reflexión en identificar qué derechos no fueron respetados a la persona protagonista y a las personas que cita en los diversos episodios de vida que comenta. Asimismo, permite acercar a los alumnos a un tema que se considera clave para entender otros ejemplos posteriores; el silencio de las víctimas. El trabajo incorpora una sesión de diálogo con el director, para completar el trabajo llevado a cabo en el aula.

4.3. Estudio de casos. Las olvidadas de la rádio

Un segundo paso en relación con la memoria histórica y los derechos humanos se lleva a cabo en el mes de noviembre con motivo del día internacional por la erradicación de la violencia de género, [el 25-N](#). En colaboración con el ACBL se trabaja el contenido de tres cartas enviadas al consultorio para la mujer de Elena Francis.

La aplicación didáctica que se llevó a cabo consistió en una actividad de investigación con los alumnos sobre cómo se trataba la violencia de género durante los años 50 del siglo XX y la actualidad. El marco teórico de esta empezó analizando como la Ilustración supone la superación del concepto de súbdito y la articulación de un nuevo concepto, el de ciudadano.

Se explicó cómo éste se había ido universalizando desde la primera Declaración de Derechos (1787) hasta llegar a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y como el ritmo de reconocimiento respecto a las mujeres ha sido diferente y nos preguntamos el porqué de esto. Por ello se les propuso trabajar con tres cartas del Consultorio para la Mujer Elena Francis, seleccionadas por el archivo para explicar el maltrato contra la mujer en el contexto de la dictadura franquista.¹³⁴

Para ello era necesario situar el modelo de mujer y la consideración social que se daba a ésta. Para ello se propuso a los alumnos consultar el siguiente mapa virtual:

https://mhm.mobileworldcapital.com/ca_ES/escenari/2053/showedit (versión en CAT).

Para ello se les recomendó que buscaran el punto con el título #Dones (Plaça 8 de març)¹³⁵ y, dentro de este, las aportaciones con la etiqueta #ConsultorioMujerElenaFrancis y #Franquismo que se podían consultar a través del mapa y resultado de las aportaciones del ACBL a las redes sociales. A través de estos, leyendo la información básica que los describía, imágenes y enlaces a los fondos del archivo, se había de responder a las preguntas:

¿Qué características había de tener la mujer según el Consultorio de la Mujer Elena Francis? A su vez se preguntaba sobre la cronología de este y el momento histórico en que había nacido y que papel se asignaba a la mujer. Se hizo a continuación una puesta en común de manera individual y se recogieron las diversas aportaciones de los alumnos. Una vez llevado a cabo este primer paso, se reorganizó el aula en grupos de cuatro alumnos a los que se asignó una de las tres

¹³³ Para más información se puede consultar el enlace siguiente: <https://memoria.gencat.cat/ca/educacio/>

¹³⁴ Para más información consultar en el enlace siguiente: (2020, 16/11). Violències masclistes a través de les cartes d'Elena Francis. ACBL. http://xac.gencat.cat/ca/llista_arxius_comarcals/baix_llobregat/detall/Nova-Noticia-00778

¹³⁵ Este punto se geolocalizo en la Plaça 8 de març de Sant Feliu de Llobregat y que tiene como función la de recordar a la ciudadanía el Día Internacional de las Mujeres y aquello que se reivindica en ese día.

cartas del Consultorio de la Mujer que el ACBL había puesto a disposición de los centros educativos para ser analizadas a través de la extracción de las informaciones siguientes:

¿Qué problemática plantea la persona que escribió la carta? La respuesta no puede superar el máximo de quince palabras.

¿Qué información da sobre las protagonistas? Nombre, edad, situación personal, situación laboral, localidad donde vivía y otra información que se considere interesante de conocer.

¿Qué respuesta reciben? ¿Qué se les aconseja? ¿A dónde las dirigen para pedir ayuda?

Valora hasta qué punto las respuestas a las problemáticas responden al modelo de mujer que se presenta a través de los consejos del Consultorio de la Mujer Elena Francis.

Una vez empezó la puesta en común, los grupos mostraron su sorpresa que ante la situación de violencia de género que se planteaba en cada una de las cartas que las recomendaciones iban dirigidas a calmar al esposo y que su rol era la de no provocar su ira o que en una de ellas se recomendó la intervención de un eclesiástico o de un abogado, pero sin recomendar en ningún caso abandonar por propia iniciativa el hogar conyugal. Asimismo, se interrogaron porqué en las cartas estaba anonimizados ciertos datos como el nombre, la edad y la localidad de dónde procedían las cartas. A esto se explicó que las leyes actuales priorizan la defensa de la intimidad de la persona. La última pregunta les sirvió para comprender mejor la razón de porque aproximarse al modelo de mujer antes de analizar las cartas y les sirvió conocer el rol que se daba a está durante este momento del franquismo. A su vez, algunos alumnos se interrogaron sobre si ciertos modelos de mujer favorecen la violencia contra estas. Para terminar esta parte, habían de analizar en el presente a dónde podría dirigirse una mujer maltratada y que respuestas se le darían desde la administración municipal de su ciudad o de otras administraciones y como creen que reacciona ahora la sociedad. Y para concluir, habían de presentar mediante una infografía habían de explicar la problemática de la violencia de género durante el franquismo razonando sobre cuál era la respuesta que daba la sociedad del momento a la problemática y si el rol asignado a la mujer favorecía que pudiera ser objeto de maltrato y comparar con la actualidad, que hace la sociedad para prevenir y combatir la violencia de género.

De este trabajo en aula se llegó a las siguientes conclusiones. El mapa virtual donde se recogen las aportaciones del ACBL sobre contenidos de sus fondos es una herramienta muy útil. Por un lado, favorece el interés del alumno al acercarse a través de medios que les son propios. Segundo, trabajan el concepto de ciudadanía en el colectivo concreto de las mujeres utilizando fuentes de archivo. Tercero, valoran el problema de la violencia de género y su combate según un momento histórico y el rol que se había dado a la mujer. Cuarto, extraen conclusiones, identifican derechos y conocen espacios donde se protegen estos.

4.4. Estudio de casos. Las víctimas del holocausto

A continuación, al inicio del segundo trimestre, entre diciembre y enero, se prepara la conmemoración del día 27 de enero, [Día Internacional en Memoria de las Víctimas del Holocausto](#). Este día se conmemora y se hace presente en el centro y con el resto de la comunidad escolar, a su vez que se participa en la acción reivindicativa y de sensibilización liderada por el Área Educativa del Memorial Democràtic. Esta ofrece, a principio de curso un tema para que los alumnos preparen entorno a un tema, una producción audiovisual. A nivel de centro se colabora con la asignatura de Lenguas Catalana y Española, quienes preparan con el alumnado el guion y la filmación del producto. Por ejemplo, el curso 2021 – 2022, el lema fue «ONE DAY» y se propuso a los centros que participamos, hacer un vídeo relato sobre cómo cambio la vida a las víctimas del nazismo, a partir del día que se aprobaron y aplicaron las leyes

que restringían las libertades individuales y colectivas y condujeron al fin de la democracia de la Republica del Weimar. Nuestro centro se responsabilizó de explicar el que significo el final de la libertad de prensa.¹³⁶

Este curso 2021–2022, los alumnos tuvieron un plus de trabajo respecto a esta temática. Nuestro centro fue escogido como centro participante en el acto de conmemoración del día 27-G que lleva a cabo el Parlament de Catalunya.¹³⁷ Para el alumnado una oportunidad única e irrepetible, para el docente su preparación supuso una reorganización de las unidades didácticas. Así pues, se reorganizo todo el trabajo del aula para poder participar en noviembre en la jornada pedagógica sobre el Holocausto nazi. En nuestro caso, la temática a trabajar fue el Holocausto judío. Previamente a esta jornada se trabajó el Holocausto judío recuperando el trabajo que ya en segundo y tercero de la ESO habían llevado a cabo entorno al antisemitismo, se analizó cual era la visión del Holocausto por parte del mundo judío, y para ello se trabajó con el programa de RTVE Shalom,¹³⁸ y se prepararon preguntas para la jornada, donde una de las sesiones consistía en un diálogo con representantes de la comunidad judía en Cataluña. Ya en la jornada del Parlament de Catalunya, se presentó lo que es el Holocausto y el conjunto de sus víctimas, que incluyen principalmente el mundo judío y otros colectivos menos conocidos.¹³⁹ A raíz de esta jornada, se proporcionó a los centros un material educativo que se adaptó al aula y permitió conocer más el fenómeno del Holocausto. A su vez, durante el mes de diciembre se participó en un cinefórum titulado, en catalán, Cinema, Documental i Drets Humans (Cine, Documental y Derechos Humanos), donde se presentaron episodios de diferentes películas que explicaban el Holocausto nazi, desde la previa hasta sus consecuencias e incorporaba las víctimas hispanas y de otros colectivos.¹⁴⁰ La sesión completaba de esta manera el trabajo que se estaba llevando a cabo en el aula. Una vez vueltos de vacaciones de Navidad, en un enero que el curso 2021-2022 en que tuvo en los centros educativos la batalla de la Covid 19, preparamos el manifiesto que fue encargado a los alumnos. Primero individualmente cada alumno, a partir de los elementos trabajados y el sentido del día 27-G, preparo un manifiesto individual. En la siguiente fase, se constituyeron varios grupos para consensuar un manifiesto común, y por último, como grupo clase, conjuntamente el docente responsable de la asignatura y unos alumnos voluntarios consensuaron el manifiesto que se presentaría en el Parlamento a cargo de un alumna, el día 27 de enero de 2022.¹⁴¹

Se cerró el trabajo sobre el Holocausto nazi, este curso 2021 – 2022, con el tema de la colonización donde el alumnado trabajo la colonización y la aniquilación de la población autóctona, preguntándose, si estas políticas se aplicaron en el Holocausto y que derechos humanos no fueron respetados y tuvimos la fortuna de contar con el testimonio de la Sra. Dory Snotheimer, autora del libro *Les 7 Caixes* (*Las 7 cajas*), quién nos relató en primera persona, la

¹³⁶ A continuación, en el siguiente enlace se puede consultar la propuesta y el vídeo en que participo nuestro centro, que podrán visionar a partir del minuto 3:50 hasta el 5:40: <https://youtu.be/spyI0qvK6fY>

¹³⁷ Para más información del acto del día 27 de enero de 2022, pueden consultar el enlace siguiente: https://www.parlament.cat/web/actualitat/noticies/index.html?p_format=D&p_id=270445197

¹³⁸ Para más información se puede consultar el enlace siguiente: <https://www.rtve.es/play/videos/shalom/el-holocausto/1007989/>

¹³⁹ Para más información de la jornada se puede consultar el enlace siguiente: <https://www.lamercesantfeliu.cat/el-col%20b7legi-participa-en-la-jornada-de-treball-per-a-la-commemoracio-del-dia-internacional-de-les-victimes-de-lholocaust-al-parlament-de-catalunya/>

¹⁴⁰ Para más información pueden consultar el enlace siguiente: <https://www.lamercesantfeliu.cat/cinema-documental-i-drets-humans/>

¹⁴¹ Para más información pueden consultar el enlace siguiente: <https://www.lamercesantfeliu.cat/el-col%20b7legi-al-parlament-al-costat-de-les-victimes-de-lholocaust-nazi/>

experiencia de descubrir que su familia tuvo que renunciar a su identidad judía para sobrevivir en la España bajo la dictadura franquista y como su familia sufrió los vicisitudes del Holocausto.¹⁴² Actividad que se puede llevar a cabo por los centros gracias al área de educación del Memorial Democràtic de Catalunya.

4.5. Las memorias de la II república, la Guerra Civil y la dictadura

El trabajo del día a día del curso, incluye también lo sucedido en la II República, la Guerra Civil y la dictadura. De manera usual, entre febrero y mayo, ya entre el segundo y tercer trimestre nos acercamos a la historia de la II República, la Guerra Civil y el Franquismo. Respecto al tema de la II República, la aproximación a este período se ha llevado a cabo a través de la historia local y la geolocalización de la información. La ciudad de Sant Feliu de Llobregat ha sido el centro de una importante actividad en relación con la producción de rosas de miniatura a cargo del Sr. Pere Dot y, el impulso por parte de *Amics de les Roses* de Sant Feliu de Llobregat, de la Exposición Nacional de Rosas, que se remonta a los años veinte del siglo pasado. Este pasado roserista se puede perfectamente relacionar con los procesos de modernización que se llevaron a cabo antes de la Guerra Civil, hecho que incluso sirvió como referente para cambiar el nombre de la ciudad durante el tiempo de la contienda y llamarla *Roses de Llobregat*. La Guerra Civil afectó a la producción de estas, aunque las autoridades republicanas promovieron un contrato para que Pere Dot proporcionara rosas a las escuelas que durante este período de guerra estaban en funcionamiento. Se atribuye incluso la intercesión de la Asociación Americana de Roseristas ante las autoridades rebeldes del bando franquista para evitar el bombardeo de la ciudad de Sant Feliu. Sí que sucedió que, tras la guerra y un tímido intento de recuperar la Exposición que se llevaba a cabo, las autoridades no lo permitieron hasta el año 1948, convirtiéndose hasta la llegada de la democracia, en un aparador del régimen. Con los alumnos se trabajó la geolocalización de la historia de las rosas durante la II República y la Guerra Civil para explicar la importancia de la modernización que se intentó llevar a cabo antes del 1936 y como la Guerra Civil el final de muchos de estos proyectos, así mismo se repasa la Guerra Civil y el protagonismo de las rosas como símbolo de identidad. Una historia local que ha sido incorporada también al mapa *Llocs de Memoria*, relacionado con el grupo DEMD.¹⁴³ Los alumnos, en colaboración con el CECBL geolocalizaron diez escenarios relacionados con la Guerra Civil y el franquismo en la ciudad, que habían sido anteriormente presentados en una exposición.¹⁴⁴

Colaboración que recibe un nuevo impulso el curso 2021 – 2022, cuando el centro es miembro de la Xarxa de Memoria de la Història del Baix Llobregat¹⁴⁵ (Red de la Memoria Histórica del Baix Llobregat), grupo con el que hemos compartido nuestro trabajo en el aula y participamos con los alumnos en una prueba piloto donde se explican las luchas de los movimientos vecinales de finales del tardofranquismo para conseguir servicios tan básicos como educación y sanidad a los alumnos.¹⁴⁶ Asimismo, no podemos dejar de agradecer al Arxiu Comarcal del Baix

¹⁴² Para más información pueden consultar el enlace siguiente: <https://memoria.gencat.cat/ca/educacio/activitats/testimonis-a-laulla/les-7-caixes-amb-dory-sontheimer/>

¹⁴³ Para más información de este grupo de trabajo y sus actividades consultar el enlace siguiente: https://mhm.mobileworldcapital.com/ca_ES/escenari/263/showedit

¹⁴⁴ Para más información se puede consultar en el enlace siguiente (versión en CAT), concretamente la localidad de Sant Feliu de Llobregat, donde se encontrarán los trabajos de los dos proyectos de geolocalización: https://mhm.mobileworldcapital.com/ca_ES/escenari/263/showedit

¹⁴⁵ Para más información de la red se puede consultar el enlace siguiente: <https://www.elbaixllobregat.cat/xarxamemoriademocratica>

¹⁴⁶ Para más información del proyecto consultar el enlace siguiente: <https://www.cecbl.cat/index.php/2021/10/27/quan-les-parets-parlen/>

Llobregat, su implicación y colaboración con nosotros para cualquier tema de la memoria histórica y su trabajo de divulgación a los centros educativos a través de exposiciones sobre esta temática, a las cuales siempre que ha sido posible, hemos visitado y trabajado.

5. Conclusiones

Para concluir, consideramos que puede ser una manera de hacer presente en el aula el tema de la memoria histórica a través del eje del respeto a los derechos humanos, principio básico moral y ético de proyección internacional. Consideramos que es una herramienta interesante para afrontar el reto de mantener presente la memoria histórica en España (república, guerra civil y franquismo) y el Holocausto nazi, en un contexto de desaparición de los referentes de primera generación. Asimismo, será clave estudiar la memoria del tardofranquismo en relación a los derechos sociales, y el trabajo en red, en colaboración con el área de educación del Memorial Democràtic de Catalunya, el Amical de Mathausen y la Xarxa de la Memòria Històrica del Baix Llobregat (Red de la Memoria Histórica del Baix Llobregat). A todo esto, consideramos que se ha acentuar el trabajo del alumnado en dos líneas; la colaboración con otros centros educativos de la localidad y la conexión con entidades locales, sobre todo, aquellas de la sociedad civil que se crearon durante el siglo XIX y XX para atender a los derechos fundamentales de las personas, y su actividad fue sancionada. Asimismo, se ve la necesidad de dar más difusión del trabajo del aula fuera de esta y se propone llevar a cabo a nivel local el proyecto de «llambordes Stolpersteine» (Adoquines),¹⁴⁷ siempre siendo el alumnado el protagonista de los proyectos, con la finalidad de potenciar una ciudadanía crítica y comprometida con la democracia y el entorno.

¹⁴⁷ Para más información de este proyecto consultar el enlace siguiente: <https://memoria.gencat.cat/ca/que-fem/stolpersteine/>

6

Lenguajes y expresiones artísticas

Llapis, paper i bombes (1936-1939).

Una exposición para la empatía

José Antonio Fernández Cabello, Ramón Galdrán González, Remedios Izquierdo Ferrández, Carlos Salinas Salinas, Teresa Sanz Cantalapiedra

Resumen:

Llapis, paper i bombes es una exposición didáctica basada en los dibujos que realizaron los menores refugiados en las colonias colectivas que organizó el Ministerio de Instrucción Pública durante la Guerra en España (1936-1939). Los dibujos constituyen una fuente primaria que informan sobre los sentimientos, los roles de hombres, mujeres, niñas y niños, la enseñanza, la vida cotidiana, las colonias, la guerra y paisajes rurales y urbanos.

La metodología está en las guías para el alumnado y el profesorado. Se pueden bajar libre desde www.llapispaperibombes.com. Las actividades siguen la secuencia:

- A la entrada al recinto se hace la presentación. Los alumnos se encuentran con una maleta antigua que contiene copias de dibujos y una bandera republicana. El objetivo es suscitar preguntas sobre los mismos para despertar un interés inicial por conocer y entender las escenas narradas y las experiencias que vivieron sus autores.
- La exposición está organizada por temas y cada tema va acompañado de mapas, fotografías, carteles de la época y paneles explicativos en castellano y valenciano.
- Reflexión. Antes de marchar realizan otros dibujos, o escriben una carta sobre los problemas del mundo actual. De vuelta al aula es conveniente comprobar lo aprendido en la visita.

Palabras clave: Guerra Civil, infancia refugiada, colonias infantiles, dibujos infantiles, evacuación.

Introducción y justificación.

A lo largo de la historia, cuando estalla una guerra, los niños se convierten en víctimas y protagonistas del conflicto. Expresan en imágenes sus vivencias, sus emociones y sentimientos; y lo hacen con lápiz y papel mediante el lenguaje más sencillo y plástico que tienen todos los niños y niñas del mundo: el dibujo.

El dibujo tiene un alto valor terapéutico para superar las situaciones traumáticas vividas. Así lo han demostrado numerosos estudios psicológicos (Regina Lago, Françoise y Alfred Brauner, Ana Hernández Merino, José Antonio Gallardo Cruz). Ocurre ahora con los menores sirios, afganos, sudaneses, ucranianos... y lo hicieron también durante la Guerra de España nuestros niños.

La relación entre experiencia y dibujo la tuvo en cuenta el gobierno de la II República quien, a través del Ministerio de Instrucción Pública, quiso que los dibujos que realizaba la infancia refugiada fueran los encargados de llevar un triple mensaje al mundo:

1. Que la infancia española estaba siendo la principal víctima de una cruel guerra.
2. Que el gobierno velaba por la infancia y la ponía a salvo en las colonias donde recibía cuidados y formación.
3. Que el mantenimiento de las colonias requería de la solidaridad internacional

Esta solidaridad se concretó en una serie de ayudas y en la organización de exposiciones (Valencia, Barcelona, París, Nueva York) que dispersaron los dibujos tanto por Europa como por Estados Unidos. Ello explica los lugares donde se conservan actualmente, en las Universidades de San Diego (California), Columbia (Nueva York), València (Biblioteca Histórica), Biblioteca Nacional (Madrid), la Asociación Archivo Guerra y Exilio, el Centro Español de Moscú (en el Arxiu Nacional de Catalunya) y otros lugares.

La exposición no solo permite conocer la etapa bélica y sus trágicas consecuencias, sino también el contexto histórico de la II República, cuyo régimen democrático consiguió los más importantes avances políticos y sociales de la Historia de España. Contra su legitimidad se sublevaron los sectores más reaccionarios del ejército, de la jerarquía católica y de la oligarquía terrateniente y financiera española, dando origen a la guerra civil.

Al conocer los dibujos fuimos conscientes del valor que podían tener como fuente primaria de información y como recurso idóneo para estudiar la historia de otra forma. La potencia plástica como expresión de las vivencias infantiles podía ayudar a empatizar con las víctimas de la guerra a quienes hoy los observan. Este fue el motivo principal que nos llevó a un grupo de profesores de secundaria a plantearnos el proyecto de exposición que titulamos *Llapis, paper i bombes. 1936-1939*. Para realizar la idea necesitábamos el mecenazgo y la gestión administrativa de alguna institución que difundiera la muestra; lo encontramos en la Universidad de Alicante, mediante el Museo de la Universidad, que dio todo el apoyo que la ha hecho posible. Inaugurada en la misma universidad en julio 2013, ha estado expuesta en más de ochenta lugares dentro y fuera del País Valenciano y sigue un recorrido itinerante.

La Ley de Memoria Democrática Valenciana 14/2017 de 10 de noviembre, en su artículo 33 establece que (...)

“la Conselleria competente en materia de educación incluirá la memoria democrática en el currículo de la educación primaria, de la educación secundaria obligatoria, del bachillerato y de la educación permanente de personas adultas.... Los contenidos deberán basarse en las prácticas científicas propias de la investigación historiográfica.”

Asimismo, señala que (...)

“Con el objetivo de dotar al profesorado de herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas, la Conselleria competente en materia de educación incorporará a los planes de formación del profesorado la actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática valenciana.”

Creemos que *Llapis, paper i bombes* cobra más que nunca su sentido y significación como medio didáctico en el marco de la Ley de Memoria Democrática recientemente aprobada.

La vida en las colonias. El dibujo

El Ministerio de Instrucción Pública organizó un sistema de colonias para alejar a la infancia de los peligros del frente y de los horrores de la guerra sobre la población civil. Refugiados en hogares de acogida y en viviendas colectivas se procuró cubrir las necesidades físicas y emocionales de las niñas, niños y adolescentes.

La vida cotidiana estaba regida por los ideales pedagógicos de la Escuela Nueva autogobernadas a modo de comunidades familiares. Practicaban la recitación, lectoescritura, los trabajos manuales, la creatividad plástica, deportes, juegos, huerto escolar, canto, música y teatro, excursiones al entorno, paseos; además de las enseñanzas oficiales regladas por el currículum que el Ministerio había fijado para la enseñanza primaria, laica y centrada en el escolar.

El objetivo primordial de estas escuelas-hogar era normalizar la vida de los menores, protegerlos y darles una formación integral en un ambiente educador. Para ellos los dibujos fueron una descarga de emociones, una terapia para aliviar los traumas de la guerra. Dibujaron mucho y, en buena medida, se han conservado varias colecciones que permiten estudiarlos desde distintos enfoques.

En su mayoría son hojas de papel de tamaño cercano al folio, coloreadas por lápices y a veces con trazos de tinta. Con gran diversidad de variables psicológicas y artísticas, según edad, género y procedencia social. Comunican sencillez, imaginación, viveza en la captación de escenas, acciones, detalles en las personas y cosas, gran emotividad y fuerte individualidad expresiva. Los realizados para las exposiciones que montó el Ministerio plasmaron las vivencias en tres tiempos: antes de la guerra, durante el conflicto y la vida en las colonias, y cómo se imaginaban el futuro posbélico.

En la zona controlada por los rebeldes no hubo iniciativas semejantes, ni la situación de retaguardia era la misma, seguramente, por esto no se realizaron parecidas series de dibujos (Gallardo, 2012).

Los dibujos constituyen una fuente primaria que informan de múltiples aspectos: sentimientos, los roles de hombres, mujeres, niñas y niños, las actividades de enseñanza, la vida cotidiana, el hogar, las colonias, las armas, la destrucción, paisajes rurales y escenas urbanas. Creemos que mediante estas imágenes podemos comprender a aquella infancia como sujeto histórico y acercarla a los escolares y adultos de hoy.

Disponemos de testimonios de personas que vivieron en una colonia. Entre otros el de una maestra auxiliar Pilar López Gómez a la que pudimos entrevistar y que nos acercó a la vida

cotidiana de su colonia Mío Quintana, situada en Sant Joan d'Alacant. También nos facilitó fotografías de las excursiones que hacían a la playa. Otro testimonio interesante es el de Constanza de la Mora, que en su libro *Doble esplendor* da información del traslado de los niños desde Madrid a Sant Joan y cómo fueron recibidos por el alcalde y la población. Recogemos el testimonio de Encarnación Tagüeña Lacorte (Madrid 1919 – Ciudad de Méjico 2016). Ella fue maestra auxiliar en la colonia Manzaneta (Sant Joan d'Alacant). Era hija de la directora de la colonia Encarnación Lacorte Paraiso.

Al principio estuve en Mío Quintana y luego me trasladaron a Manzaneta.

Nos encargábamos cada uno de seis niños, les lavábamos la ropa, les vigilábamos en nuestras salidas a la playa y en su orden en la casa. La playa de San Juan estaba prácticamente desierta, solamente había un hotel, El Mediterráneo. Recuerdo lo contentos que estábamos todos durante esas salidas.

Los compañeros hombres se encargaban de proporcionarnos la comida que adquirían en Alicante con los vales que nos daban. Teníamos un coche.

Personal de ayuda: algunas mamás vinieron a ver a sus hijos y nos ayudaron con la limpieza, la cocina y el lavado.

En esa época la ayuda de los cuáqueros fue extraordinaria. Nos traían harina, leche y cacao en polvo. Llevábamos la harina al horno del pueblo y nos hacían el pan que causaba envidia en la población hambrienta.

[En Manzaneta] bajábamos unas escaleras para ir a la cocina y al almacén principalmente de alimentos. En el primer piso estaba el comedor, la biblioteca, la sala de convivio y las clases, cuarto de costura y planchado de ropa. En el segundo y tercer piso estaban los dormitorios. En Manzaneta, al contrario de Mío Quintana los maestros dormíamos uno o más en cada uno de los dormitorios. Los niños dormían separados de las niñas.

Una vez me encontraba en la cima del tejado viendo una avioneta y de repente me di cuenta de que estaba rodeada de niños. Bajé con ellos llena de miedo gateando por el ángulo de unión de los tejados y cuando finalmente regresamos a tierra firme me vi rodeada de muchas caras de niños muy sonrientes, felices por la aventura que habían corrido.

En el campo de tenis poníamos el escenario para las funciones de teatro y en medio del jardín-bosque había una cabaña.

Fin de la Guerra en Manzaneta. entra en San Juan la Columna Litorio. Estábamos comiendo cuando entraron militares italianos con el saludo de “Arriba España”. El Estado Mayor se instaló en nuestra Biblioteca y la enfermería en nuestro salón de convivio.

Mi mamá tenía algún dinero y lo dio a las maestras jóvenes para que se fueran a sus casas, nos quedamos solamente mi mamá y yo. Mientras estuvieron los italianos hubo mucho respeto. Los niños ya casi jóvenes (uno de ellos fue llamado a las filas en la “Quinta del Biberón”) se portaron muy bien. Alguna travesura hacía, por ejemplo, les gritaban “Guadalajara” y se escondían.

Se van los italianos y llega La Falange, que les dio pánico hacerse cargo de los niños y de nosotras. Nos llevan a San Vicente a un antiguo hogar de ancianos sucio y lleno de chinches. Las rayas negras de la pared eran chinches que se movían. A diario nos traían niños que

habían sido abandonados en otras colonias, situación extremadamente triste que ahora al recordarlo me costó una noche sin dormir.

A desayunar, comer y cenar nos llevaban a unos comedores que para llegar caminábamos por el pueblo, había una gran tristeza entre la gente y todos nosotros. Ya había como unos doscientos niños. No recuerdo cuanto tiempo estuvimos así. Se organizan grupos para regresar a Madrid. Con nuestros niños formamos dos grupos. Primero salí yo y después mamá. Repartir a los niños en Madrid sin dinero, caminando por la ciudad devastada y encontrándonos con familias desechas fue trágico.

(Escrito personal dirigido a Carlos Salinas Salinas en agosto 2010).

La Exposición

Consta de una variada serie de **materiales didácticos**.

- Una maleta de época ubicada al inicio de la exposición con la bandera republicana y copias de dibujos infantiles.
- Cuatro paneles explicativos. Uno para introducir la exposición y otros tres para contextualizar cada uno de los aspectos expuestos. Los paneles están en castellano y en valenciano.
- Nueve fotografías, la mayoría de Agustí Centelles depositadas en el Centro Documental de la Memoria Histórica. Reflejan momentos clave del proceso histórico y constituyen para nosotros unos documentos primarios del ambiente en que vivió la infancia refugiada. El resto son fotos actuales de dos edificios que albergaron colonias colectivas.
- Tres mapas para mostrar la evolución del frente de guerra, la localización de las colonias colectivas de donde proceden los dibujos seleccionados y un tercer mapa con las cifras de evacuación de los niños hacia diferentes destinos.
- Tres carteles publicitarios de la época referidos a cada uno de los temas que se exponen.
- Sesenta paneles con copias digitalizadas de los dibujos que realizaron niñas y niños en las colonias de régimen colectivo, establecidas por el Ministerio de Instrucción Pública con ayuda de otras organizaciones (FETE, CNT, Socorro Rojo Internacional, Solidaridad Internacional Antifascista, Mujeres Antifascistas, los cuáqueros norteamericanos y diversos comités de solidaridad en Europa y América).
- Un audiovisual compuesto por el profesor Giovanni Croatto realizado para la exposición que sigue una secuencia paralela a la misma. El objetivo era que las grabaciones transmitiesen cierto carácter nostálgico. Se consiguió por medio de una instrumentación mínima y dos o tres voces infantiles escogidas. Otro elemento que ha sido fundamental en la realización de este audiovisual es el material epistolar. Un buen número de cartas de la época sirvieron de testimonio valioso de la dimensión humana de la guerra. Tres se eligieron para la banda sonora, las que mejor entroncaban en el contenido de cada una de las secciones de la exposición. La primera describe un bombardeo desde la vivencia de una niña. La segunda carta es de un niño refugiado en las colonias que escribe a un amigo de la ciudad. Finalmente, la última es la que tiene mayor impacto en el espectador, es la carta que un padre envió a sus hijos antes de ser fusilado.

El conjunto de dibujos se organiza en **tres núcleos temáticos**: la guerra, las colonias y la evacuación. Dentro de cada tema los dibujos se agrupan en torno a una fotografía que centra el aspecto a que se refieren.

- Así, los dibujos de **la guerra** giran en torno a tres fotografías que nos ayudan a mostrar la infancia en guerra, la huida de los bombardeos y la muerte.
- En el apartado de **las colonias**, las fotografías remiten al edificio y paraje en el que se ubican, a la vida cotidiana y a la formación que recibían en ellas los jóvenes residentes.
- El último tema, **la evacuación**, las tres fotografías muestran el viaje de los niños y niñas, el exilio de las familias y la añoranza de vivencias anteriores a la guerra.

Los dibujos han sido seleccionados según criterios de expresividad y evidencia en los mensajes, también por la accesibilidad a las instituciones que los custodian. No se trataba de acumular muchas imágenes sino de seleccionar aquellas que facilitarían la comprensión de la tragedia en los civiles más vulnerables, la infancia.

En la mayoría de los dibujos consta el nombre del autor, edad, año de realización, colonias donde residía y la institución donde se conserva el original.

Por otra parte, el coste de la exposición es mínimo y el montaje flexible pues se adapta tanto a espacios reducidos como amplios ya que permite, o bien agrupar los dibujos en torno a la fotografía sin mantener un orden geométrico, o alinearlos a partir de la fotografía que los introduce. Este formato convive con otro pensado para los centros educativos y mucho más fácil de montar en el que los dibujos, las imágenes, los mapas y las explicaciones se agrupan por temas en unos carteles enrollables.

Insertamos un póster que resume y orienta los diferentes apartados de la exposición.

Una vez presentada planteamos los objetivos que nos llevaron a ella.

Objetivos

El contenido de *Llapis, paper i bombes* recupera la expresión de aquellos sentimientos que vivieron los jóvenes y los niños durante la guerra española y los muestra a los adolescentes actuales y a los adultos. La observación guiada de los dibujos quiere aproximarlos mediante la empatía a situaciones lejanas y pretende suscitar interés por conocer y comprender la época de los mayores.

La empatía hacia los niños y niñas del pasado puede completarse también con la de los jóvenes actuales que viven situaciones semejantes, y que también nos muestran con sus dibujos las experiencias trágicas que están viviendo. Es el caso de los jóvenes sirios, afganos, nigerianos, ucranianos, otros.

Queremos enseñar que la Historia no es una materia sin vida, empapelada en un libro que hay que memorizar, por ello mostramos a sus protagonistas expresando sentimientos ante los hechos históricos que estaban viviendo.

Metodología

La metodología propuesta para la visita se recoge en la guía para el alumnado y en las orientaciones para el profesorado que se pueden consultar y bajar de la página web

Los niveles de aplicación más adecuados serían 4º ESO y Bachillerato, pero también puede adaptarse a otros cursos y a la Educación de Adultos. Incluso en Primaria puede ser apropiada. La exposición también constituye un recurso de difusión histórica a un público no especialista interesado en la vida durante la Guerra Civil.

El conjunto de actividades propuesto a los alumnos y alumnas para su aprendizaje sigue una secuencia metodológica que a continuación se detalla y que está expresada en el póster adjunto. Parte de las actividades se pueden realizar en el aula y otras en el propio recinto expositivo.

- A la entrada al recinto se hace **la presentación**. Los alumnos se encuentran con una maleta antigua que contiene copias en color de una selección de los dibujos realizados en las colonias y una bandera republicana. El objetivo es suscitar un interés inicial por conocer y entender las escenas narradas y las experiencias que vivieron sus autores. Otro objetivo es sugerir un escenario mediante la bandera republicana y la vieja maleta asociada con el exilio que durante tanto tiempo ha guardado los dibujos.

La observación de los dibujos provoca preguntas sobre sus autores, su edad, los lugares donde residían, las escenas dibujadas. También se preguntan por la relación con Nueva York, California, ciudades que figuran en los dibujos. Cada estudiante debe anotar las preguntas en su guía. Realizar una puesta en común de los interrogantes enriquece la mirada individual.

Es necesario que la divergencia anterior confluya en un guion que organice las preguntas. Es un guion temático cuyos apartados corresponden a la manera en que están organizados los dibujos que componen la muestra: la guerra, las colonias, la evacuación y otro apartado para cualquier aspecto que haya podido interesarles.

- **La exposición** de los dibujos está organizada por temas y cada tema va acompañado de paneles explicativos, mapas y carteles de la época, de manera que proporcionan información para que los estudiantes puedan elaborar sus respuestas. La visita se organiza en pequeños grupos coordinados por el profesorado. Los estudiantes utilizan la guía didáctica para apuntar datos, ideas y respuestas a sus preguntas. También las nuevas preguntas que se les van planteando.

Una opción que ha resultado muy interesante es finalizar la actividad con el audiovisual al que nos hemos referido anteriormente. Es otra manera de acercamiento que puede ser un complemento sensorial de la experiencia. Otra opción es proyectarlo en clase una vez finalizada la visita.

- **Reflexión.** Antes de marchar es interesante aprovechar los dibujos en los que se reflejan los problemas que estaban viviendo aquellos niños, para realizar otros dibujos, o escribir una carta sobre los problemas del mundo actual: otras guerras, paro, pobreza, migraciones, crisis climática... Una selección de estos dibujos y cartas es para mostrarlos en el **rincón de la empatía**. También pueden utilizarse para hacer una exposición tal como se llevó a cabo en la Biblioteca Pública de Palencia.
- La visita se completa con una ficha de **valoración** anónima que sigue un breve cuestionario que depositan en una urna y que servirá al profesorado y a los organizadores para evaluar la propuesta.
- De vuelta al aula, como hemos indicado anteriormente y como se recoge en las guías tanto del profesorado como del alumnado, es conveniente **comprobar lo aprendido en la visita**. Para ello hay que dedicar un tiempo a recordar las preguntas formuladas al inicio y constatar si se ha conseguido información para contestarlas suficientemente o necesitan seguir investigando. Esta actividad hace explícito el aprendizaje realizado y permite una valoración crítica de lo aprendido. A partir de este ejercicio puede organizarse toda la información y hacer un informe en el que se explique lo aprendido en la visita, o seguir con otras actividades de ampliación, según el nivel y los intereses y motivaciones demandados.



Carolina Crespo Ruz, 11 años



Àngels Galiana Soriano
per als xiquets del futur

En el caso de que no hubieran hecho el dibujo sobre los problemas actuales en el recinto expositivo, sería interesante realizarlos en clase acompañándolos de un breve informe de la actividad. La misma sugerencia hacemos para proyectar el audiovisual si no lo han visto.

A continuación, presentamos los dibujos de dos alumnas y que plasman las guerras actuales. Aunque hemos seleccionado dos referidos a la guerra, los temas son muy variados. Han dibujado el acoso escolar, el maltrato femenino, la contaminación, los muros que separan a las personas, el Mediterráneo como fosa común, el virus Covid, el cambio climático, etc.

Conclusiones

- Como principales conclusiones destacamos que la exposición ha suscitado mucho interés entre los alumnos y alumnas y la valoran muy positivamente porque conectan emocionalmente con ella.
- Se evidencia como un potente recurso motivador para conocer aspectos de la Guerra Civil a través del sentir de los niños y adolescentes que la sufrieron.
- Fomenta el interés por los problemas del mundo en el que viven: crisis de los refugiados, construcción de muros, falta de oportunidades para los jóvenes, paro, entre otros muchos. Ello se puede comprobar en la web de Llapis pulsando “con ojos de niño de hoy” donde despliega una amplia selección de los dibujos que han realizado los jóvenes que visitaron la exposición
- Supone un acicate para la recuperación de la Memoria Histórica Democrática y un recurso para la educación no formal del público adulto.
- Ha generado una diversidad de propuestas; algunas se han plasmado en aportaciones, como en la realización de un fanzine.

Estas conclusiones derivan de los resultados de las múltiples valoraciones depositadas en las urnas por los visitantes.

Itinerancia

Otro elemento que lleva a las anteriores conclusiones es la alta demanda de *Llapis, paper i bombes* que desde 2013 ha recorrido alrededor de ochenta lugares, entre Universidades, Centros culturales, Asociaciones vecinales, Bibliotecas, Institutos de Secundaria, Liceos franceses, CEIPS. La itinerancia puede seguirse en la web de la exposición.

Una experiencia muy positiva ha sido el “Espai Memorialista del Fondó de Monòver”, en el que el Ayuntamiento de Monóvar con el apoyo de la Consellería de Turisme, ha musealizado el Fondó en un lugar para el estudio de la Memoria Democrática y su recuperación patrimonial. De allí salió el último gobierno de la República presidido por Negrín. En este espacio incluyeron parte de la exposición.

Web de la Exposición

<https://www.llapispaperibombes.com>.

La página puede visitarse en catalán y castellano y, a través de ella, la exposición puede ser solicitada. Para elegir lengua hay que pulsar, al inicio, en la parte superior derecha la ES de español o la CA de catalán.

Está organizada en los siguientes apartados:

- **La guerra con ojos de niño** para presentar la exposición y el contexto histórico.

- **Un tesoro custodiado en el extranjero** es el testimonio gráfico de los niños y niñas que vivieron y dibujaron la guerra en las colonias. Se puede acceder a los dibujos pulsando el nombre de las instituciones que los guardan. Dos de las consultadas están en EE. UU, en la Universidad de Columbia en Nueva York; y en la Universidad de California; en San Diego. La Biblioteca Nacional de Madrid cuenta con gran cantidad de fondos.
- **Con ojos de niño hoy** contiene una selección de dibujos realizados por los estudiantes que nos han visitado y que plasman los problemas que ahora tenemos.
- **Así suena la guerra** dispone del audiovisual realizado por Giovanni Croatto para la exposición.
- **Materiales docentes** con las guías didácticas para realizar la visita. Redactadas en castellano, valenciano y francés.
- **Solicita la exposición** se facilita la dirección y el teléfono para hacerlo.
- **Ven a visitarnos** contiene una lista de los lugares y las fechas donde se expondrá para los interesados en visitarla.
- **Quienes somos** es una presentación de quienes compartimos este proyecto.
- **Comparte tu historia.** Para finalizar se hace una llamada a todas las personas que quieran compartir sus experiencias sobre el tema.

Documentales relacionados

Recomendamos especialmente los siguientes:

Jaime Camino, *Los niños de Rusia* (2001). Muchos niños, la mayoría del norte, fueron evacuados hacia Rusia, donde los acogieron en muy buenas condiciones hasta que la situación se tornó dramática con la Segunda Guerra Mundial.

Xavier Cortés y Amanda Gascó, *La guerra dibujada* (2003) con testimonios de aquellos niños que hicieron los dibujos, hoy mayores.

Pilar Pérez, *Las maestras de la República* (2013). Diferentes especialistas analizan la gran revolución educativa que impulsó la República y que arrancó el franquismo.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2003): Dossier “Nuestros niños refugiados en la Guerra Civil”, *Alborada*, 50. Ayuntamiento de Elda.

AAVV (2017): *Alacant en guerra. La vida en la reraguarda (1936-1939)*. Alacant, Publicacions de la Universitat d’Alacant.

AGULLÓDIAZ, C. (1993): “La colonia infantil Mariana Pineda, Agullent 1937-1939”. *Almaig*, 9, Ontinyent.

ALTED VIGIL, A. (2003): “Los niños de la Guerra Civil”, *Anales de Historia Contemporánea*, 19.

ALTED VIGIL, A. et al. [Comisarios de la Exposición] (2006): *A pesar de todo dibujan. La Guerra Civil vista por los niños*. Madrid, Biblioteca Nacional.

- BENEITO LLORIS, A. y otros (2022): *L'Hogar sueco para niños de Dénia durant la guerra civil. El diari de Magnhild Olsson*. Alicante, Ajuntament de Dénia. Edición en castellano, valenciano e inglés.
- DE LA MORA, C. (2006): *Doble esplendor*. Madrid, Gadir.
- CREGO NAVARRO, R. (1989): “Las colonias escolares durante la Guerra Civil. (1936-1939)”, *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 2. Madrid, UNED.
- DOMÈNECH, S. (2017): *La guerra amb ulls d'infant*. Barcelona, Gregal.
- ESCAÑO GARCÍA, M^a.L. (2012): “Mi estancia en Campanar, Picaña y Mula”, *Peras del Olmo*. Leganés, C.P. Trebenca.
- ESCRIVÀ MOSCARDÓ, C.; MESTRE MARÍN, R. (2011): *De las negras bombas a las doradas naranjas. Colonias escolares 1936-1939*. València, L'Eixam Edicions.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1987): “La asistencia a la infancia en la Guerra Civil. Las colonias escolares”, *Historia de la Educación*, 6.
- FREIRE MÉNDEZ, J.: *Diario*. Madrid, Archivo de la Fundación Ángel Llorca, <http://www.fundacionangelllorca.org/materiales/archivo-digital-viejos-papeles>
- GALLARDO CRUZ, J.A (2012): *El dibujo infantil de la evacuación durante la guerra civil española (1936-1939)*. Málaga, Universidad de Málaga.
- GARCÍA, M, 1986: “Testimonios del exilio. Vicente Carrión, uno de los niños de Morelia”, *Batlia*, 5. València, Diputació Provincial.
- GARCÍA COLMENARES, C. (2010): “Regina Lago: una psicóloga comprometida con la infancia durante la guerra civil española”, *Participación Educativa*, 14. Madrid, Consejo Escolar de Estado.
- HERNÁNDEZ MERINO, A. (2006): “Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor”, *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. I.
- MORELL GREGORI, J. (2012): *Solidaritat a Oliva*. Gandia, CEIC. Alfons el Vell.
- PONS PRADES, E. (2005): *Los niños republicanos en la guerra de España*. Barcelona, RBA Ediciones.
- POZO ANDRÉS, M^a. (2008): “Las fundaciones de Ángel Llorca”, *Ángel Llorca García: Comunidades Familiares de Educación*. Madrid-Barcelona, Ministerio de Educación-Editorial Octaedro.
- (2013): *Justa Freire o la pasión de educar*. Barcelona, Octaedro.
- SALINAS SALINAS, C. (2013): “Juguetes en tiempos de guerra”, *Canelobre*, 62. Alicante, Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- (2014): “Les colònies escolars col·lectives al Vinalopó (1936-1939)”, *Revista del Vinalopó*, 17. Petrer, Centre d'Estudis Locals del Vinalopó.
- (2014): *Lugares de memoria de la guerra civil. Las colonias infantiles en la provincia de Alicante*; <http://clio.rediris.es/n40/articulos/salinas2014>.

--- (2016): “Les colònies infantils colectives a la Marina Baixa (1936-1939)”, *Sarrià*, 12. Alacant, Associació d’Estudis de la Marina Baixa.

--- (2018): “La infància refugiada en les colònies col·lectives de l’Alacantí, 1936-1939”. *La Rella*, 31. Elx, Anuari de l’Institut d’Estudis Comarcals del Baix Vinalopó. Accesible en: <http://www.santjoandalacant.es/es/carlos-salinas-salinas-infancia-refugiada-las-colonias-colectivas-del-alacanti-1936-1939>

SATUÉ OLIVÁN, E. (2007): *Los niños del frente*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.

SIERRA BLAS, V. (2009): *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*. Madrid, Taurus.

Una de cal.

Aproximación escénica a la memoria

Amaya Goñi Martínez, Laura Cocho Parada

Compañía Gata por Liebre

Resumen

Una de cal es un espectáculo creado por la compañía Gata por liebre entre enero de 2021 y marzo de 2022. En él se propone un dispositivo escénico guiado por testimonios en audio que reflexiona sobre la historia reciente de España en el periodo a partir de la Guerra Civil y hasta el final de la dictadura. Se recogieron 37 testimonios a partir de 6 preguntas difundidas vía WhatsApp de personas de todos los rangos de edad y de 12 comunidades autónomas. Estos audios fueron los detonantes para la propia creación escénica protagonizando diferentes estrategias creadoras como la improvisación de movimiento, escritura automática, auto-ficción y trabajo con objetos. De esta manera, generamos una propuesta escénica en la que nuestra labor como creadoras y actantes pasa a ser la de acompañar múltiples subjetividades que ocurren en un mismo espacio temporal y que han sido sepultadas bajo un discurso colectivo autoimpuesto. *Una de cal* pretende acercar así estas realidades de un modo humano y atractivo a nivel escénico a todo tipo de públicos.

Palabras clave: Guerra Civil, testimonio, espectáculo, audio, subjetividad.

Método y creación de *Una de cal*

“Una de cal para esperar la de arena. Una de cal para tapar, limpiar, combustionar lo que cada uno necesite, aunque no lo crea”¹.

Una de cal es un espectáculo que aúna diferentes lenguajes, para hablar de la historia reciente de España y sus consecuencias de una manera distinta, a través de testimonios reales. La compañía **Gata por liebre** aúna circo, teatro y danza para generar una vivencia escénica que remueve de arriba abajo y deposita en cada espectador y alumno el germen de una reflexión.

El punto de partida es la voluntad de resolver y/o conocer más de cerca las situaciones personales que se vivieron en la época comprendida desde el inicio de la guerra civil española hasta el final de la dictadura/inicio de la democracia. Decidimos que la manera de abordarlo fuera desde la pregunta y no desde nuestra sensación o contexto personal. Y por esto en enero de 2021 comenzamos a enviar a través de la aplicación WhatsApp un hilo de 6 preguntas² con intención de alcanzar a un gran número de personas. Decidimos utilizar el formato audio para estas y la entrevista abierta para influenciar lo menos posible en el tipo de relato que cada persona aportaría. No nos interesaba el formato video a nivel escénico, y esto ha hecho que la escucha sea una gran protagonista tanto del proceso creativo como de la propia propuesta escénica. Una escucha, que genera un espacio de respeto y de homenaje en cierto modo a aquellas personas que no habían hablado de ello así antes.

Resultados de los audios y método de creación

En primer lugar, comentar que en ningún caso estas preguntas y estos resultados se generan con pretensiones de estudio epidemiológico o histórico. Las preguntas se generan con intención artística siendo abiertas para dejar brotar en los testimonios la mayor parte de espontaneidad posible.

Obtuvimos unos 40 testimonios de los cuales mantenemos 37. Para esbozar una pequeña idea del alcance, el 45% de los audios fueron enviados por menores de 40 años (rango 1). El 48% por personas entre 65 y 85 años (rango 3). Únicamente tenemos un audio de alguien entre 40 y 65 años (rango 2) y de alguien de más de 85 (rango 4).

¹ Sinopsis espectáculo *Una de cal*.

² Hola, somos Laura Cocho y Amaya Goñi y estamos inmersas en un proceso creativo sobre la memoria histórica y otros temas transversales en nuestra vida contados a través del circo y el teatro. El objetivo es tener un prisma lo más completo de una realidad contada a medias y que sabemos que nos ha condicionado a todas las personas de una manera u otra. Nos interesa muchísimo que nos relatéis a través de audio vuestra vivencia y para ello, solo tenéis que contestar libremente a estas preguntas. No hay ninguna limitación de tiempo para responder cada pregunta, explayaros todo lo que necesitéis. Y si hay alguna que no queráis contestar sois libres de hacerlo. Estas son las preguntas: ¿Viviste algún momento de la guerra civil o la dictadura? Define en tres palabras cómo crees que afectó esto en tu vida. ¿Tu familia ha pasado hambre en algún momento? ¿Qué es para ti la memoria histórica? ¿Hay algo de ese periodo que te duela, y no has podido compartir con tus amigos o familia? ¿Hay alguna parte de la historia de tu familia que no conoces? ¿Por qué? ¿Qué te dicen las palabras: “Bibliocausto”, “censura” y “muerte a la intelectualidad”? ¿Algún miembro de tu familia murió o sufrió en estos contextos de guerra o dictadura?

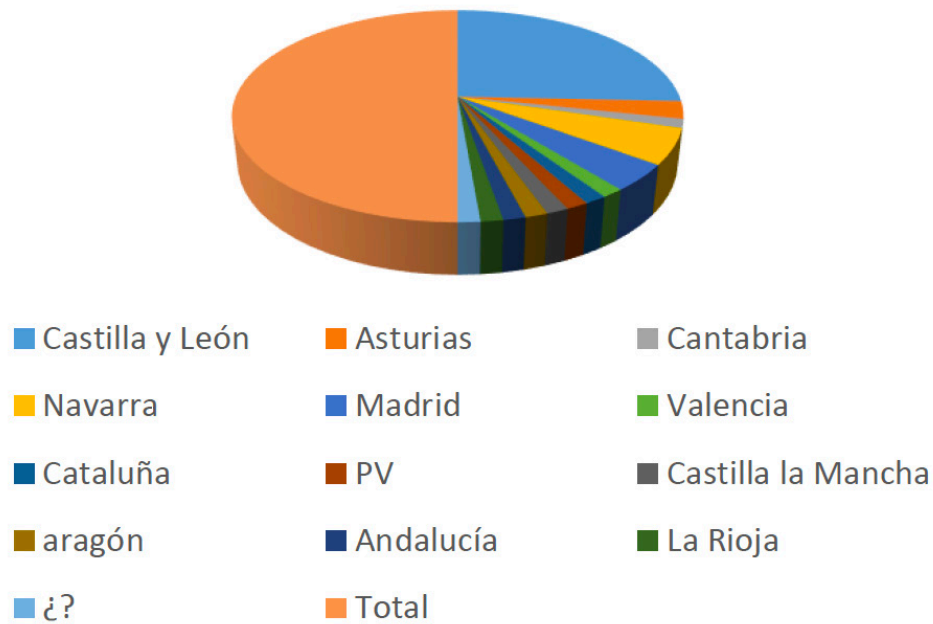


Gráfico 1. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA

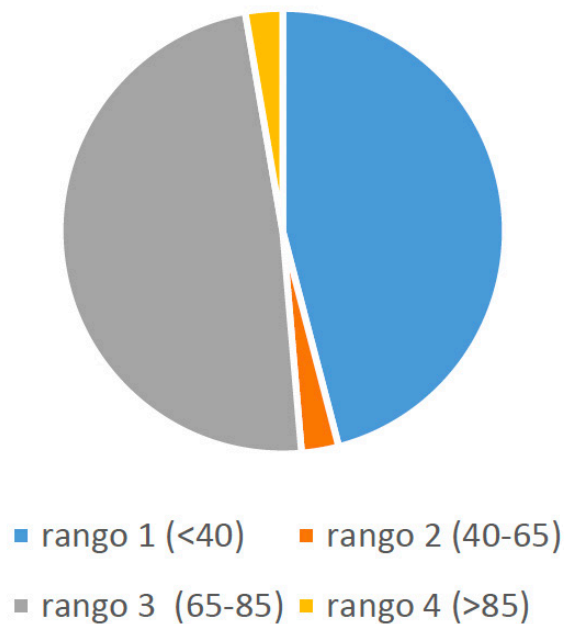


Gráfico 2 DISTRIBUCIÓN POR RANGO DE EDAD

A nivel geográfico, se destaca la gran presencia Castellano Leonesa con el 51% de los audios seguida por Navarra con el 10 % y Madrid con el 8%. Tras lo cual, encontramos un testimonio por cada una de las siguientes comunidades: Castilla la Mancha, País Vasco, Comunidad Valenciana, Asturias, Cantabria, Aragón, La Rioja, Andalucía y Navarra.

Los testimonios con los que contamos fueron llegando poco a poco a nuestros dispositivos móviles. La manera de proceder era de una primera escucha, en la que sencillamente nos dejábamos llevar por lo que se contaba. Habitualmente eran testimonios muy honestos y dependiendo de la pregunta a la que se contestara o la profundidad con que nos explicaban su historia, podía llegar a ser algo verdaderamente conmovedor. Tras hacer esta primera “escucha en

blanco”, procedimos a organizar los audios por temas. los cuales estaban implícitos en las propias preguntas o surgían de forma natural de las respuestas de los participantes. Para organizar los testimonios contamos con varios temas, el silencio, el hambre, los caminos, familiares o amigos asesinados o desaparecidos, los traumas de la guerra, etc. Hicimos una sonoturgia (dramaturgia del sonido) y fuimos editando los audios para poder contar con los testimonios seleccionados. Durante todo el proceso primó un absoluto cuidado por las palabras recibidas, pero en ningún momento dejamos de lado el hecho de saber, que cualquier testimonio llevado a escena puede tener el tratamiento que en este caso las creadoras deseábamos. Por ello nos tomamos la licencia de cortar y pegar unos audios con otros, pero siempre respetando la idea o mensaje principal de los testimonios originales recibidos.

El resultado, tanto del trabajo con los audios como con la creación de escenas a partir de conceptos, es una pieza escénica con un enfoque humanista nacido del respeto de cada vivencia registrada. Cada historia es única pese a estar enmarcada en un cuadro político/histórico global, por eso, en *Una de cal* se ha dado un espacio a cada historia como algo íntimo y de mucho valor. Necesitamos pasar por estos testimonios para re-conocernos en ellos y librarnos así de los dolores que nos han ido aislando de una posible resiliencia. Tenemos que asumir las heridas que han existido para conformar nuestra memoria colectiva y poder escoger así nuestro camino individual.

Elementos escénicos, simbología, objetos y canciones

Dada la dificultad de reflejar todo un proceso creativo, tratamos en este apartado de explicar brevemente la simbología y la importancia de los elementos utilizados en esta pieza que surgieron en gran medida de las propias escuchas de testimonios.

La naranja: En la pregunta sobre el hambre, detectamos varias referencias en los audios de personas hablando directamente de esta fruta haciendo referencias a ella como lujo e incluso como una manera de salario. Por ello y por el contraste con su abundancia en el día de hoy, es el elemento que abre el espectáculo junto con un audio entero hablando sobre las naranjas de diferentes maneras y su importancia en ese periodo de tiempo.

La cal (el polvo de talco): era el elemento con el que nuestras familias rurales protegían/ en-CAL-aban sus casas, cubrían a los muertos y las zonas a desinfectar. Nosotras también lo utilizamos para tapar el dolor, para eliminar los restos de las fosas o para maquillarnos. Es un elemento con una gran carga metafórica.

Las vendas: nacen por su presencia en los contextos bélicos. Nosotras las utilizamos para vendarnos las cabezas, bailar una jota, vendar la estructura y que sea cárcel, que sean esposas, bebé robado, trapo para limpiar...

El vestuario: Los monos están elegidos concretamente ya que llevan a diferentes realidades, al traje de colegio, a las camisas azules de Falange y a los monos de trabajo de La Barraca y con el color blanco, se favorece la imaginación al no ser descriptivo de una realidad concreta. La ropa interior se elige para que recuerde a esos sujetadores y bragas altas que utilizaban nuestras abuelas. Los vestidos de flores fueron escogidos para traer a la memoria las batas de las señoras de pueblo, sencillas y útiles para estar cómodas y para vestir a Maruxa y Coralia.

El césped: desde un primer momento visualizamos el uso de un espacio “especial” con el que poder contar para separarse del espacio habitado por el público. El césped blanco, nos sirve para guardar elementos que se utilizan durante la pieza, para esconderlos y para enterrar cosas que no queremos que se destapen. También es la base de la que nace nuestra estructura, como algo que

nace desde la tierra. Ya que en su momento planteamos trabajar la relación vertical, entre la tierra y el espacio aéreo.

La estructura: es uno de los elementos más significativos de la obra. Se utiliza de muy diversas maneras, como “trapezio”, cárcel, banco para el interrogatorio, horca y espacio para generar relaciones verticales y de poder.

Las flores: son un elemento reconocido por formar parte de los duelos ante la muerte y como elemento de celebración y festivo. Nos lleva a la peineta, a la flor en el pelo de las folklóricas y a las fiestas populares. También es reiterado el deseo de los familiares de las personas aún sin encontrar, el poder ponerles unas flores en señal de afecto y reconocimiento.

Las sillas: nos traen al pueblo, al encuentro, esas sillas que se sacan a la puerta y donde se cuentan historias y se está tranquilamente viendo los fuegos artificiales. Además, para nosotras simbolizan una suerte de altavoz por el cual poder comunicarnos, también son parte de una trinchera, las armas del campo de batalla... Es un elemento con el que jugamos desde el comienzo hasta el fin de la pieza y que no cambia de forma, pero sí de significado.

Los zapatos: sirven para caminar y mostrar visualmente cómo pueden las circunstancias sociales hacer que tengamos que escoger entre un camino u otro. Unos son unos zapatos de tacón y los otros unas alpargatas, elementos que podemos identificar como parte de nuestra historia reciente y como algo muy usado por las mujeres rurales y de ciudad. Para nosotras son un elemento que nos ayuda a ponernos literalmente en la piel de otra persona, al ponernos unos zapatos que quizás de otra manera nosotras no llevamos. Nos conecta con el objetivo de empatizar e in-corporar (traer al cuerpo), las emociones, vivencias de otras personas cercanas o no a nuestro entorno familiar.

Las canciones: *Jota de la muerte*, *Maruxas*. Todo el territorio sonoro a parte de los audios se compone por piezas musicales creadas en exclusiva para la pieza, trabajamos con El trío caracol (un trío de copla) y Santiago Sierra, quien en la producción maneja con delicadeza motivos modernos como los sintetizadores y el autotune combinándolo con la música tradicional. *La jota de la muerte* creada desde la vivencia de recorrer caminos con cuerpos enterrados a medias, tiene una posición de apertura en la obra al espacio “imaginario” que creamos para contar toda la historia. *La copla de las Maruxas o de la transición* es un homenaje a todas las personas que tuvieron que convivir con esta situación y una puesta en valor de todas aquellas situaciones reaccionarias y capacidades de adaptación de las diferentes personas a eventos tan traumáticos como los que las Maruxas pudieron vivir.

Los silencios: El audio de apertura del espectáculo mientras entra el público, se crea a partir de todas las frases que hemos recibido sobre si se hablaba o no de este tema en su entorno y familia. Nos parece fundamental el respeto a estos silencios desde un lugar de empatía con la situación, pero también nos parece clave para justificar la creación de *Una de cal* como espacio de reflexión propia y diálogo.

Períodos históricos durante el espectáculo

Queremos brevemente explicar el desarrollo del espectáculo y cómo se estructura cronológicamente con un bucle que empieza y termina en nuestro momento presente.

La primera escena: el hambre se sitúa en el tiempo presente ambas intérpretes escuchamos los “relatos de aquella época” con la necesidad de hablar sobre ello, sin poder hacerlo porque tenemos la boca llena de la opulencia de nuestro presente.

La jota de la muerte es la segunda escena y refleja la tensión existente en España previo a la Guerra Civil. Además, supone una puerta al espacio imaginario donde los audios nos llevan a estos lugares que nosotras enmarcamos con nuestras acciones.

Durante las siguientes escenas se diluye el tiempo entre el periodo de Guerra Civil (36- 39) y posguerra tratándose temas como las fosas comunes (informes actuales sobre las exhumaciones) y los cambios de vida a los que te obliga un evento bélico (interrupción de estudios, imposición del papel de la mujer al ámbito domiciliario, las denuncias, el miedo y la censura).

La escena del interrogatorio es la única sin acompañamiento de audio o testimonio real y encarna un interrogatorio hacia una mujer que quiere exiliarse para encontrarse con su marido. La violencia sexual, que es una constante en los eventos bélicos, surge en *Una de cal* de una manera cruda pero no explícita, evidenciando los traumas en la siguiente escena de un periodo tan duro como fue este.

Finalmente, “Maruxas” es la escena en la que se refleja la transición a la democracia a través de la historia de las hermanas gallegas Maruxa y Coralía, y poniendo de manifiesto las consecuencias de la Ley de Amnistía y la manera de tapar los delitos de guerra y las condenas de la dictadura. En esta escena “encalamos la historia”.

El final del espectáculo cierra el bucle temporal puesto que somos de nuevo las intérpretes en la misma posición, esta vez compartiendo sobre por qué queríamos hablar de este tema y cerrando el espectáculo sin una conclusión aparente, pero con el alivio de poder haber hecho este ejercicio escénico y personal.

Estreno y presentación con público joven (> 12 años) y mayor.

Una herramienta pedagógica

La muestra de este trabajo siempre ha terminado con un encuentro con el público. En el estreno de *Una de cal* se pudo realizar uno de los pases con un instituto de adolescentes y una escuela para personas mayores. Al final de la pieza se abrió un espacio para el diálogo, el cual fue muy fructífero ya que tanto las personas más jóvenes, cómo las más mayores, pudieron entablar un diálogo. Las jóvenes se empezaron a hacer ciertas preguntas y decidieron que la parte del público más adulta que estaba en ese momento era un buen destinatario para ellas. En el momento en el que se realizaron ciertas preguntas, varias de las mujeres que estaban entre el público, las cuales tendrían unos 60 o 70 años, empezaron a contestar a estas preguntas o dudas que les hacían los jóvenes.

Lo interesante de esto fue que, a raíz del testimonio directo de estas mujeres, varios de los jóvenes que asistieron a la pieza pudieron conocer la historia reciente de nuestro país. En este caso hablaron de los desaparecidos, del miedo, los silencios y de cómo fue su experiencia en la época de la dictadura de Franco. Los beneficios de todo esto tienen que ver con el poder del testimonio directo de todas estas personas y la capacidad de todo ello para ser un testigo que los más jóvenes pudieron recoger sin el filtro de terceros. Escucharon la historia concreta de estas mujeres para después poder completar la historia colectiva que en el instituto se les enseña.

Creemos fundamental generar este tipo de espacios tras el espectáculo y vemos que *Una de cal* no deja indiferente y en contextos educativos, podría marcar una gran estimulación a la indagación personal y familiar sobre el tema.

Taller asociado. Nuevas maneras de dar voz

Dentro de nuestro proyecto artístico escénico hemos planteado este taller asociado o no al espectáculo en que abrimos las puertas a la memoria individual de cada persona y a la memoria colectiva del entorno. El enfoque de esta formación teórico-práctica es humanista e interseccional. Dice J. Sánchez (2017):

No hay memoria global porque no hay un cuerpo ni un criterio global. Hay una acumulación de historias y una multiplicación de trayectorias. El apoyo en subjetividades para generar una red de construcción de sentido en la que sea posible la crítica y la acción. (p. 278)

Nuestro deseo es el de darle VOZ a las personas del ámbito en que trabajemos y que encuentre un trocito de la suya conociendo la de ellas (familiares, amigas, etc). Con este taller se subraya el deseo de la compañía de realizar una labor pedagógica más allá del mero hecho escénico. Con este taller la labor de investigación no se basa tan solo en el trabajo de campo realizado para el montaje de la pieza final, sino que también se basa en otros ámbitos donde la idea de rescatar voces olvidadas y contactar con la memoria es la misma. Esto mismo nos ocurrió en Urones de Castroponce, ya que fueron las propias participantes las que nos hablaron de los temas que más les inquietaban, entre ellos la despoblación, la crisis energética, la ausencia de empleo, etc. Todo ello lo consideramos un alimento para la compañía, ya que en ella está clara su base social y su labor de investigación de campo.

Limitaciones

Las limitaciones con las que nos hemos ido encontrando a lo largo de todo este largo proceso son varias. Por un lado, nos gustaría comentar que, en el contexto en que nos encontramos, nos es difícil enmarcar nuestro trabajo en un ámbito profesional artístico teniéndonos que organizar para complementar la labor escénica con otros empleos que nos permitan sustentar tanto la parte de la vida diaria y las necesidades básicas, como la escénica. Esto, repercute en términos de tiempo y dedicación y en términos psicológicos en motivación y sostenibilidad de proyectos como este.

Nosotras hemos contado con el apoyo tanto a nivel institucional como presupuestario del Teatro Calderón de Valladolid, con lo que se nos ha facilitado bastante poder generar un dispositivo escénico de calidad y profesional. A pesar del apoyo recibido no olvidamos la cantidad de horas de trabajo no remunerado y la dificultad a la hora de conformarnos como compañía profesional en un tejido escénico al cuál es difícil de acceder y que ofrece pocas oportunidades reales de sustento económico de forma exclusiva como jóvenes creadoras.

Dentro del método escogido para crear, somos conscientes de la limitación de alcance y que 37 no es un gran tamaño muestral como para poder decir que tengamos ninguna muestra representativa de la sociedad y las vivencias en aquel momento. Sin embargo, y pensando como creadoras artísticas y sin pretensiones de epidemiólogas, creemos podernos permitir la licencia de considerar representativa cada muestra individual como experiencia válida y valorable.

Tras estrenar *Una de cal*, nos hemos encontrado con una situación compleja y clara que puede servir también como testimonio directo de en qué país y región vivimos. Han sido 4 ocasiones en las que programadores u organizaciones que han querido contar con nuestro espectáculo en sus espacios, ya sean festivales, ferias o programación permanente, han rechazado el proyecto por el “tema complicado” del que se habla o porque es “innecesario” reabrir heridas. Este hecho es algo que nos enfrenta a la brecha existente entre espacios académicos o disidentes y otros más populares. Por ello reivindicamos que aquello que se difunde desde la academia se acerque un

poco más a otros ámbitos para buscar puentes que fomenten una labor de cambio para todos los públicos, incluyendo a aquellos que viven alejados de la norma³.

Además, somos conscientes de que hemos contado con un sesgo ideológico marcado, sin ser algo buscado, es una realidad que nosotras nos movemos por unos espacios concretos y aunque no hemos deseado en ningún momento censurar cualquier testimonio que pudiéramos recibir, es cierto que hay un amplio grupo de personas a las que no hemos podido acceder y cuya voz no hemos podido escuchar y compartir.

A nivel pedagógico, en el taller realizado en Urones, fuimos testigos directos de que el completo del grupo estaba integrado meramente por mujeres. Para nosotras es fue una limitación no poder contar tan fácilmente con la participación, reflexión y testimonio de los hombres en la parte pedagógica en este caso, y queremos buscar maneras de contar con el mayor número de testimonios y visiones.

Conclusiones

Una de Cal, para tapar, para combustionar, lo que cada uno necesite, aunque no lo crea. Aunque no lo crea, me encanta ver documentales y películas sobre la guerra civil y hasta hace muy poco, no he sido capaz de hablarlo con mis abuelos. Aunque no lo crea todos mis abuelos han muerto ya, y yo nunca les pregunté por su vida en esa época, ni siquiera era consciente de que habían vivido en esa época. Ha hecho falta hacer una obra entera sobre este tema para poder hablarlo con mi familia, y aun así siguen sin entender por qué me obsesiono tanto con ello. Es muy difícil hablar de memoria. Tanto, que seríamos incapaces de nombrar a ninguna de las autoras del 27. Todavía hay familias que no han podido enterrar a sus muertos. Aunque no lo creamos, las heridas de la guerra, de la posguerra y de una Dictadura al completo, siguen estando presentes en nosotras. Aunque no lo creamos, por tener 25 y 28 años, podemos darle voz a esas personas que decidieron o se vieron obligadas a permanecer en silencio. Aunque no lo creamos, jamás sabremos cómo se sintieron⁴.

Utilizamos este texto perteneciente a nuestra pieza escénica, para ilustrar claramente las conclusiones a las que se han llegado de forma natural durante y tras el proceso de creación y estreno de Una de cal. Hablamos de las razones que nos han llevado a realizar este proyecto, pero estaría bien terminar esta reflexión, preguntándonos por qué sigue interesándonos y moviéndonos este tema.

La conclusión a nivel de experiencia creadora es clara: nosotras nos hemos encontrado un poquito más con nuestra historia persona y gracias a ello nos hemos re-encontrado desde otra perspectiva con esa Historia contada en mayor o menor medida y con más o menos detalles dependiendo del instituto, personal docente o familia a la que haya asistido cada una.

En general, y gracias a que una propuesta escénica siempre te devuelve sensaciones de aquellas personas dentro del público. Creemos que *Una de cal* ha conseguido ser un dispositivo escénico útil para hablar de la Historia reciente de España con personas de colectivos no académicos ni artísticos. Esto hace que sea un servicio escénico de divulgación y de reflexión colectiva.

Gracias al planteamiento de tipo coloquio posterior, mediamos entre el público y los testimonios dando espacio a nuevas reflexiones y a que el público se plantee la historia desde su propia subjetividad y no desde un discurso externo. Deseamos, por tanto, que pueda alcanzar al mayor

³ Como son las personas pertenecientes a la tercera edad, analfabetas o que sencillamente no han recibido la riqueza social que hace de la investigación y la cultura estén entre sus prioridades.

⁴ Texto final a modo de conclusión en la obra “Una de cal”.

número de personas y que *Una de cal* mantenga viva una conversación que parece que es cada vez más complicada tener.

Bibliografía

- Marian ÁLVAREZ: *Las nietas de la memoria*, Madrid, Bala Perdida Editorial, 2020.
- Tània BALLÓ: *Las sinsombrero, sin ellas la historia no está completa*, Barcelona, Espasa libros, 2016.
- Tània BALLÓ: *Las sinsombrero, ocultas e impecables*, Barcelona, Espasa libros, 2018. Dulce CHACÓN: *La voz dormida*, Madrid, Alfaguara, 2010.
- Manuel CHAVES: *A sangre y fuego*, Barcelona, Libros del asteroide, 2013. Elena FORTÚN: *Celia en la revolución*, Sevilla, Renacimiento, 2020.
- Helen GRAHAN: *Breve historia sobre la Guerra Civil*, Barcelona, Espasa libros, 2009. José A. SÁNCHEZ: *Cuerpos ajenos*, Universidad de Castilla la Mancha, 2017.

Filmografía

- Tània BALLÓ, Manuel JIMÉNEZ y Serrana TORRES: *Las Sinsombrero*, Intropiamedia, Yolaperdono, 2015.
- Tània BALLÓ, Manuel JIMÉNEZ y Serrana TORRES: *Las Sinsombrero 2, Ocultas e impecables*, Intropiamedia, Yolaperdono, RTVE, 2018.
- Tània BALLÓ, Manuel JIMÉNEZ y Serrana TORRES: *Las Sinsombrero, Las exiliadas*, RTVE, Nina, Yolaperdono, Intropia Media, 2020.
- Alejandro AMENÁBAR: *Mientras dure la guerra*, Mod Producciones, Movistar Plus+, Himenóptero, K&S Films, 2019.
- Robert BAHAR y Almudena CARRACEDO: *El silencio de otros*, Coproducción España-Estados Unidos-Francia-Canadá; Semilla Verde Productions, Lucernam Films, American Documentary POV, Independent Television Service, Latino Public Broadcasting (LPB), El Deseo, 2018.
- AUREL: *Josep*, Coproducción Francia-Bélgica-España; Les Films d'Ici, Les Films d'Ici Méditerranée, France 3 Cinéma, Lunanime, Tchack, 2020.
- Aitor ARREGI, Jom GARAÑO y José Mari GOENAGA: *La trinchera infinita*, Coproducción España-Francia; La Claqueta PC, Manny Films, Irusoin, Moriarti Produksioak, 2019.

Otras Referencias

- Jorge ALBUERNE: *Alejandra*, Proyecto CRECE, 2020.
- Mercedes HERRERO: *Exhumación. Materia cruda*, Pez Luna Teatro, 2014.

El uso de la novela gráfica en el aula de E.S.O. para reivindicar la memoria histórica: una experiencia con “El arte de volar”, de Antonio Altarriba y Kim, y el estudio de la Guerra Civil en la Comunidad Infantil de Villaverde

Antonio Jesús Pinto Tortosa, Gerardo Vilches Fuentes
Universidad Europea

Resumen – Abstract

El currículo de 4º de ESO para la asignatura de Ciencias Sociales incide en un mal tradicional en la enseñanza de Geografía e Historia: la excesiva preocupación por lo fáctico y la escasa atención a la necesidad de que los alumnos comprendan el origen, desarrollo, consecuencias e impacto de los procesos. Con el fin de paliar esta carencia, el docente de Ciencias Sociales en el cuarto curso de ESO de la Comunidad Infantil de Villaverde, en Madrid, decidió prescindir del temario ordinario para animar a los alumnos a entender las repercusiones de la Guerra Civil sobre la vida cotidiana de los individuos a través del análisis de una novela gráfica: *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim, en lo que constituye además una reivindicación de la novela gráfica como instrumento didáctico en el aula de Historia. En esta comunicación se presentan las bases teóricas para desarrollar la experiencia presentada, así como su puesta en práctica y sus resultados.

Palabras clave – Key words: Novela gráfica, historia, memoria, Guerra Civil, Educación Secundaria Obligatoria.

1. Introducción

En *Reappraisals. Reflections on the Forgotten Twentieth Century*, el historiador de origen alemán Tony Judt reflexionaba sobre un fenómeno que reviste tintes dramáticos en las últimas décadas: la pérdida de memoria de las generaciones jóvenes sobre el pasado más reciente.⁵ Más allá de los debates que puedan suscitarse en torno a la medida en que la atención de los jóvenes se dirige a otros campos, tales como las redes sociales, las plataformas virtuales, o el deporte, cabe subrayar un hecho fundamental: son escasos, si no nulos, los espacios de que disponen para reflexionar, de manera sosegada, sobre el impacto que tales acontecimientos del pasado reciente tienen en su realidad inmediata. Cuando se habla de una reflexión sosegada no se hace por motivos baladíes, ya que es preciso analizar las diferentes perspectivas sobre cada acontecimiento para alcanzar una opinión lo más cercana posible a la veracidad, rehuendo los juicios de valor rápidos y superficiales, que eluden cualquier tipo de reflexión. Por ejemplo, los integrantes de la llamada “Generación Z”, nacidos a caballo entre la década de 1990 y el comienzo del nuevo milenio, tenían conciencia de la realidad cuando ocurrieron los atentados contra las Torres Gemelas, el 11 de septiembre de 2001. No obstante, es mucho más frecuente encontrar respuestas inclinadas hacia la opinión sencilla y plana sobre el terrorismo internacional cuando se les pregunta sobre aquellos acontecimientos, que un análisis que lleve a analizar, verbigracia, la transformación absoluta de los desplazamientos y los viajes desde aquel momento, como consecuencia del refuerzo de las medidas de seguridad internacional.

Si lo apuntado previamente ocurre con acontecimientos no tan lejanos en el tiempo, el extremo en que se reproduce en lo tocante a sucesos algo más remotos es mucho mayor. Un buen ejemplo lo constituye la Guerra Civil española (1936-1939), sobre la que se producen dos acontecimientos llamativos: de un lado, la insistencia desde el aula de Ciencias Sociales (Geografía e Historia), orientada por el currículo oficial de la materia, en impartir este bloque temático desde un punto de vista esencialmente factual, que subraya la sucesión temporal de batallas y demás sucesos de guerra, sin atender a las causas profundas del conflicto, sus implicaciones internacionales, o el impacto en la vida diaria de los ciudadanos. De otro lado, la ausencia total de un ejercicio de restauración de la memoria del conflicto, esencialmente en lo tocante a la memoria y la dignidad del bando vencido, esto es, el bando republicano, desde la posición oficial de la derecha española a lo que llama “reabrir viejas heridas”. Con independencia de la reflexión que este tipo de declaraciones anima sobre el origen político, ideológico e incluso familiar de buena parte de los militantes políticos conservadores del país, actitudes de este tipo hacen que un momento crucial de la historia española se caracterice desde la perspectiva de los adolescentes que lo estudian como una tediosa sucesión de acontecimientos que o bien se aprende de memoria, o bien se abandona por imposible. En definitiva, en contadas ocasiones los docentes plantean la necesidad de enfocar el tema desde una perspectiva atractiva para el alumno, que aborde el tema a partir de un enfoque alternativo que, además de apelar a su atención, subraye el impacto de la guerra en la vida cotidiana de quienes la vivieron, y en la

⁵ Tony JUDT: *Reappraisals. Refleccions on the Forgotten Twentieth Century*, London – New York, Penguin, 2008, pp. 1-22.

configuración política posterior del país, hasta el momento presente. La propuesta que aquí se presenta nació pues con la aspiración de paliar esta carencia señalada.

2. Marco teórico

Como subrayaba David Fernández de Arriba en su introducción a la obra *Memoria y viñetas*,⁶ la pregunta a la que con más frecuencia hemos de hacer frente los docentes de Geografía e Historia en el aula de la ESO es: “¿esto para qué sirve?”. Instaurados en una dinámica social dominada por la cultura del cortoplacismo y por la convicción de que todo saber que no es aplicable a la práctica inmediata carece de utilidad, los adolescentes y los jóvenes han desarrollado la costumbre de poner en tela de juicio cualquier tipo de aprendizaje con el que no encuentran conexión directa, o al que no ven uso práctico alguno. Así pues, desde la perspectiva del profesorado es preciso hacer frente a esta corriente cultural blandiendo una metodología didáctica básica: el aprendizaje significativo. Siguiendo a David Ausubel,⁷ es importante manifestar a los discentes que el contenido analizado en el aula no les resulta ajeno, sino que alude a conceptos, eventos y procesos que inciden directamente en su vida cotidiana, en la medida en que condicionan la configuración de la sociedad actual. En otras palabras, para captar la atención del público adolescente hay que conseguir que se sienta implicado con aquello que aprende, lo cual se consigue en la medida en que se le hace tomar conciencia sobre cómo le afecta la historia estudiada.

No ha de dejarse de lado, sin embargo, a otro autor clásico del aprendizaje significativo y de la corriente constructivista: Lev Vygotsky,⁸ quien teorizó, entre otros aspectos, sobre el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP). El término alude a la capacidad del estudiante de ampliar su capacidad de aprender, que tiene unos límites concretos, determinados a su vez por condicionantes de diferente índole, gracias a la interacción con otros compañeros de clase, cuyas capacidades son diferentes y, por consiguiente, contribuyen a enriquecer la experiencia de aprendizaje y enseñanza de aquel. Una vez iniciada la dinámica de interacción entre alumnos mediante el recurso a la ZDP, organizándolos en grupos de trabajo heterogéneos cuyos integrantes se complementen entre sí a partir de su diversidad, se contribuye a enriquecer la experiencia de aprendizaje y enseñanza global del aula en su conjunto. A todo ello ha de sumarse un elemento añadido y motivante: el aprendizaje a partir de un soporte que resulte atractivo para los estudiantes, como la novela gráfica, que además de poner en liza un contenido visual atrayente que rompe con el soporte usual en el que se presenta el temario de Historia, constituye una interfaz con la que el alumnado adolescente está más familiarizado. La mayor disposición de este perfil de alumnado a consultar material en soporte de novela gráfica tiene que ver con elementos formales, pues el cómic tiene un lenguaje propio que combina imagen y palabra, presentando una acción narrativa que se desarrolla siguiendo un ritmo con frecuencia trepidante, que anima a mantener la atención del público lector.⁹ Además el cómic puede ser el instrumento del autor para volcar su experiencia personal de manera directa, optando por un relato

⁶ David F. DE ARRIBA: “Introducción”, en David F. DE ARRIBA (coord.): *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*, Valencia, Desfiladero Ediciones, 2019, pp. 12-13.

⁷ David AUSUBEL: *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune & Stratton, 1963; *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt & Rinehalt.

⁸ Cit. en Juan Ignacio POZO y Nora SCHEUER: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Grao, 2006.

⁹ Pepe GÁLVEZ: “El lenguaje del cómic”, en David F. DE ARRIBA (coord.): *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*, Valencia, Desfiladero Ediciones, 2019, pp. 32-48.

memorialístico autobiográfico cuya eficiencia a la hora de recrear escenas y momentos es mayor que en cualquier otro soporte tradicional.¹⁰

Por todos los motivos presentados hasta el momento, se optó en la experiencia que se recoge en estas líneas por trabajar el contenido sobre la Guerra Civil española en el aula de 4º de ESO a partir de la obra *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim, publicada por De Ponent en 2009.

Antonio Altarriba (Zaragoza, 1952) es un guionista de cómic, novelista y catedrático de literatura francesa en la Universidad del País Vasco. Su labor como crítico y teórico del cómic es de gran valor en el contexto español, ya que fue pionero en este campo: es autor de la segunda tesis doctoral sobre cómic realizada en nuestro país —su título es *La narración figurativa* (1981)—. En los años ochenta, Altarriba realizó algunos guiones de historieta experimental junto al dibujante Luis Royo, pero su trabajo en este ámbito fue intermitente hasta que, ya iniciado el siglo XXI, la evolución del mercado español posibilitó que alumbrara un ambicioso proyecto: contar la vida de su padre, anarquista y combatiente en el bando republicano de la Guerra Civil, así como posterior exiliado. Altarriba apenas tuvo referentes en aquel momento, pues no era habitual que el cómic tratara con cuestiones de historia y memoria, aunque el guionista cita como influencias *Maus* (1981-1992) de Art Spiegelman y, en España, *Un largo silencio* (1997) de Miguel Gallardo, un libro que pasó desapercibido en su momento, debido a su condición absolutamente pionera, en la que el autor reproducía el testimonio escrito de su padre, también combatiente republicano, y lo completaba con páginas de cómic. Altarriba incluso afirma que pensó en Gallardo para que dibujara *El arte de volar*, pero finalmente descartó la idea¹¹.

El padre de Antonio Altarriba se había suicidado en 2001, precipitándose desde una ventana de la residencia de mayores en la que vivía. Ese suceso provocó un prolongado estado de duelo en su hijo, que intentó entender las motivaciones del padre; la realización de la novela gráfica surge, por tanto, “de una reacción de rabia y la necesidad de terapia”¹². El guionista contaba con el testimonio de su padre, redactado en unas cuartillas, y sus propios recuerdos. Para Altarriba, unido estrechamente a su progenitor, fue esencial el ejercicio narrativo de asumir su voz y contar en primera persona lo acontecido, por doloroso que pudiera ser en algunos momentos, en los que debía alejarse, en cierto modo, de lo que estaba narrando¹³. Fue, además, un proceso de escritura solitario porque, al contrario de lo que suele ser habitual, Altarriba no contaba aún con un dibujante que convirtiera su guion en páginas de cómic. Eso implicó que el guionista asumiera “un relato narrativamente muy convencional”¹⁴.

Una vez terminado el guion, Altarriba contactó con Joaquim Aubert i Puig-Arnau (Barcelona, 1941), más conocido simplemente como Kim, un veterano dibujante, responsable de una de las series más veteranas de la popular revista satírica *El Jueves*: “Martínez el facha”. Al frente de la serie desde su creación en 1977, aunque Kim es un dibujante muy dotado técnicamente —además de pintor al óleo—, su trabajo en ella lo encasilló como un autor exclusivamente humorístico. Según ha declarado el dibujante, salir de ese registro¹⁵, aunque pronto encontró el tono: un blanco y negro aplicado con acuarelas muy aguadas, ideales para reflejar la

¹⁰ David F. DE ARRIBA: “La memoria y el cómic”, en David F. DE ARRIBA (coord.): *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*, Valencia, Desfiladero Ediciones, 2019, pp. 50-56.

¹¹ Gerardo VILCHES. “El arte de volar. Premio Nacional de Cómic 2010”, en VVAA. *Premio Nacional de Cómic. 10 años. 2007-2017*. Málaga, Universidad de Málaga, 2018, p. 92.

¹² Gerardo VILCHES. *El guión de cómic*. Barcelona, Diminuta Editorial, 2016, p. 56.

¹³ GERARDO VILCHES (2018), *op. cit.*, p. 91.

¹⁴ *Ibid.*, p. 93.

¹⁵ *Ibid.*, p. 92.

España gris del franquismo. Tras trabajar en el guion de Altarriba durante cuatro años, el libro estuvo listo y se publicó en 2009.

Aunque Altarriba reconoce haber ficcionado algunos hechos y fusionado varias personas reales en un nuevo personaje, asegura que todo es “muy fiel al espíritu de la historia”¹⁶. La trama recorre prácticamente toda la historia de España durante el siglo XX, al reflejar todas las etapas vitales del padre: su infancia en el pueblo de Peñaflores en los años 10 y 20, su juventud en la que entró en contacto con la ideología anarquista, su participación en la Guerra Civil defendiendo a la República, su posterior huida a Francia y su regreso a España como derrotado y humillado, así como su matrimonio tardío y las penurias económicas que tuvo que pasar. Desde un posicionamiento político cercano al de su propio padre, Altarriba muestra críticamente todos los sucesos ocurridos en España, pero también el desencanto de quien ve cómo sus propios ideales dejan de tener sentido al tiempo que sus compañeros de militancia los traicionan por sus propios intereses. Es, en suma, un retrato amargo de nuestra historia reciente, que recupera una memoria no siempre conocida por las nuevas generaciones.

A pesar de las escasas expectativas de sus autores¹⁷, la tirada inicial del libro de mil ejemplares pronto resulta insuficiente para atender el creciente éxito de *El arte de volar*. Ensalzado por la crítica, se convierte en un referente ineludible para otros autores que quisieron tratar la temática histórica, así como en una de las novelas gráficas más leídas: está traducida, actualmente, a trece idiomas. En 2010, se alzaría con el Premio Nacional del Cómic de Catalunya y el Premio Nacional de Cómic otorgado por el Ministerio de Cultura, el más alto galardón en España. La buena acogida de esta obra posibilitaría que, años más tarde, la misma pareja creativa publicara *El ala rota* (2017), centrado en la madre de Antonio Altarriba, y que formaría un díptico con *El arte de volar* que completaría su visión del siglo XX. Para el crítico Santiago García, este cómic es “nuestro gran relato testimonial”¹⁸.

3. Objetivos, metodología y plan de trabajo

Una vez presentadas las motivaciones para la puesta en marcha de este proyecto y establecidas las bases teóricas sobre las que se asienta, se procede a resumir sus objetivos, la metodología didáctica empleada y el plan de trabajo que se siguió.

En la experiencia de aula que aquí se presenta se partía de una hipótesis: frente a la enseñanza de la Guerra Civil española conforme al método tradicional, seguido por el docente en el grupo de 4º de ESO de la Comunidad Infantil de Villaverde en el curso académico 2012/2013, cuyos resultados fueron modestos, tanto en lo académico como en la atención de los discentes, se esperaba que el empleo de la novela gráfica como soporte de estudio para la historia despertase un mayor interés del alumnado. Esta esperanza se fundaba sobre la idea de que *El arte de volar* relata la vida cotidiana de una generación en el transcurso del conflicto, subrayando cómo un acontecimiento de este calado puede afectar a las preocupaciones cotidianas de los ciudadanos, generándose así numerosas situaciones y momentos que podrían mover al alumnado a sentirse identificado con los personajes de la trama.

El objetivo principal del proyecto era motivar a los alumnos para el estudio y el aprendizaje de la Guerra Civil española. Entre los objetivos secundarios se contaban: familiarizar a los alumnos con la novela gráfica como herramienta de aprendizaje; fomentar la colaboración entre ellos

¹⁶ *Ibid.*, p. 94.

¹⁷ *Ibid.*, p. 95.

¹⁸ Santiago GARCÍA. *Cómics sensacionales*. Madrid, Larousse, 2015, p. 223.

mediante la organización de diferentes grupos de trabajo; y concluir la labor de conciencia sobre el impacto de la Guerra Civil en la cotidianidad de los ciudadanos mediante una visita por los espacios de la ciudad de Madrid que se vieron más afectados por el conflicto.

La metodología didáctica se ha presentado en el marco teórico, pero en aquel punto se omitió intencionadamente la alusión a dos corrientes que vertebran también esta experiencia, que parece más pertinente describir en este apartado, habida cuenta de su conexión directa con las fases de trabajo. En primer lugar, ha de subrayarse que esta actividad se inspiraba en la corriente didáctica de fomento de la capacidad de juicio crítico entre los alumnos. Como se apuntaba en la introducción, la enseñanza excesivamente fáctica de determinados episodios históricos, entre los que destaca la Guerra Civil española, mueve a un aprendizaje memorístico que, agravado además por la urgencia de concluir el temario, apenas genera espacios para la reflexión sobre los eventos estudiados en clase. Desde la convicción de que la actitud crítica es fundamental en la formación de las nuevas generaciones, porque conduce a eludir la asunción de cualquier verdad absoluta a priori, moviendo al individuo a indagar sobre las diferentes perspectivas existentes acerca de un mismo hecho, para llegar a la mayor objetividad posible desde el contraste de posiciones,¹⁹ a partir de este proyecto se pretendía fomentar esa misma capacidad de juicio crítico en el alumnado implicado.

Además, puesto que en la última sesión correspondiente a este tema se organizó por el profesor una visita guiada, que él mismo dirigió, por lugares emblemáticos de Madrid afectados por los efectos de la Guerra Civil, la actividad constituyó un ejercicio de aprendizaje experiencial. Este constituye un recurso didáctico de interés porque permite trascender la frontera física de la clase tradicional, trasladando la experiencia de aprendizaje y enseñanza a otros entornos susceptibles de ilustrar la realidad que se está analizando.²⁰ Además, conecta al estudiante con los procesos y fenómenos analizados, maximizando el impacto de la realidad aprehendida en su proceso cognitivo y, por consiguiente, la consecución de los objetivos didácticos asociados a la unidad. En el caso del tema analizado, la Guerra Civil española, el recurso a la visita guiada por el Madrid de la Guerra parecía ineludible por una realidad evidente: Madrid no sucumbió al ejército de Franco hasta el final. Así pues, en su condición de ciudad resistente hasta el último momento, sufrió el impacto de la guerra en su trazado urbano durante tres años. Mediante el estudio de estos enclaves se conseguiría subrayar ante los discentes cómo un conflicto bélico puede condicionar la vida diaria de los individuos, provocando situaciones que deben mover al estudiante a concluir la necesidad de evitar que una experiencia de estas características se repita en el futuro.

El grupo de 4º de ESO con el que se desarrolló la experiencia estaba constituido por 22 estudiantes, 13 chicas y 9 chicos. El plan de trabajo se articuló en dos semanas y siguió la estructura que se explica a continuación, correspondiente a los objetivos didácticos planteados al comienzo de este epígrafe:

- a. Para familiarizar a los alumnos con la novela gráfica como herramienta de aprendizaje, se procedió a una presentación inicial de los hechos principales de la Guerra Civil española ante los alumnos, a cargo del profesor. La presentación ocupó dos sesiones de clase, al término de las cuales se les presentó el cómic *El arte de volar*, de Antonio Altarriba y Kim,²¹ resumiendo la temática de la obra y el marco temporal que abarca la narración (1910-2001).

¹⁹ Matthew LIPMAN: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre. Gabriela LÓPEZ AYMES: “Pensamiento crítico en el aula”, *Docencia e investigación*, 22 (2013), pp. 41-60.

²⁰ John BIGGS: *Teaching for quality learning at university*, Maidenhead, Open University Press, 1999.

²¹ Antonio ALTARRIBA y KIM: *El arte de volar*, Madrid, Norma, 2009.

- b. Concluidas estas dos sesiones introductorias, para fomentar la colaboración grupal, los alumnos quedaron divididos en 4 grupos de entre 3 y 6 personas, para abarcar así a la totalidad de la clase, de modo que cada grupo correspondiese con una de las partes de la novela gráfica, a saber: Tercera planta (1910-1931): El coche de madera; Segunda planta (1931-1949): Las alpargatas de Durruti; Primera planta (1949-1985): Galletas amargas; Suelo (1985-2001): La madriguera del topo. Aunque el periodo temporal que abarca la acción de esta novela gráfica excede a la propia Guerra Civil, los alumnos podían ilustrar y explicar los acontecimientos previos recurriendo al contenido estudiado en las unidades precedentes. En el caso de los acontecimientos posteriores, y de aquellas situaciones que resultaran confusas, podían consultar al profesor para encontrar fuentes de documentación y resolver dudas. Esta segunda fase de trabajo ocupó tres sesiones de clase.
- c. Una vez que cada grupo había analizado la parte del cómic que le correspondía, aunque todos debían de leer la obra en su conjunto, elaboraron una presentación oral el clase sobre el contenido estudiado. Para orientar su presentación, el profesor había facilitado a cada grupo un listado de preguntas guía que indicase a los estudiantes los aspectos en los que debían centrar su atención. Las presentaciones se llevaron a cabo durante una sesión de clase.
- d. Finalmente, en relación con el tercer y último objetivo específico, se dedicó a la visita guiada por Madrid. Para desarrollarla, el profesor imprimió previamente un dossier con imágenes de los lugares que se recorrerían durante la visita, en las que se mostraba el hito en cuestión con el aspecto que presentaba durante los tres años de guerra. Entre los lugares visitados destacaron las fuentes de Cibeles y Neptuno, en el eje Prado-Recoletos; la Puerta de Alcalá, cuyos tres vanos estuvieron cubiertos durante parte de la guerra con imágenes de personalidades destacadas de la Revolución Rusa de 1917; o algunos edificios religiosos que fueron objeto de quema y/o saqueo.

4. Discusión y conclusiones

El balance de la actividad en general fue positivo, puesto que el desempeño de los grupos desde el punto de vista académico fue satisfactorio (la nota media de la clase fue de notable). El primer objetivo, centrado en subrayar la relevancia de la novela gráfica como soporte para el estudio de la Historia, solo se alcanzó parcialmente. Los estudiantes recibieron bien la nueva propuesta de aprendizaje, pero cuando concluyó la experiencia trasladaron al profesor su sensación de que se les había prometido aprender de manera más dinámica, pero en cambio ellos habían tenido que trabajar, desde su perspectiva, tanto o más que en el formato tradicional. La explicación de esta percepción es sencilla: en su posición, interpretaron el horizonte de estudiar un contenido a partir de un cómic como sinónimo de no tener que invertir trabajo propio en el análisis, considerando que todo se reduciría a una lectura colectiva en el aula para que el estudio de la unidad fuera más “divertido” o “ameno”.

El segundo objetivo sí se cumplió con creces, pues el rendimiento medio de la clase, en la que existían dos alumnos con adaptación curricular, en ambos casos no significativa, demostró que las dinámicas grupales habían favorecido la colaboración y, de resultas de ello, un aumento de las capacidades de trabajo y aprendizaje de los estudiantes implicados. Todos trabajaron de buen grado en la dinámica y no se percibió ninguna fricción intergrupala llamativa, como sí había sucedido previamente en el curso en el desarrollo de otras dinámicas similares. No obstante, el profesor constató una carencia de la puesta en escena: la ausencia de alguna sesión formativa sobre habilidades comunicativas y presentaciones orales en clase. Considerando que la adolescencia es un periodo en el que la autoconciencia y el pudor se desarrollan de manera

llamativa, en muchas ocasiones los ponentes se sintieron coartados ante el resto de sus compañeros y su intervención oral no fue todo lo efectiva que se había pretendido. Asimismo, dos grupos evidenciaron una conexión excesiva a las preguntas guía sugeridas por el profesor, de modo que su exposición oral se limitó a responder a cada una de las preguntas, en lugar de articular una presentación más dinámica en la cual la respuesta a los interrogantes surgiera de manera natural e implícita, como resultado de un discurso correctamente estructurado.

El tercer y último objetivo también se cumplió, pues todos los estudiantes trasladaron al profesor su sorpresa al comprobar cómo se había transformado el paisaje de Madrid durante la Guerra Civil. En el transcurso de la mañana surgieron preguntas acerca de la vida cotidiana de los ciudadanos, sobre hasta qué punto la guerra limita la posibilidad de las familias y de los individuos de atender a sus necesidades esenciales, o sobre la catástrofe que supone no solo la guerra en sí, sino la interiorización de acciones dramáticas, tales como los bombardeos, las muertes, las detenciones arbitrarias, las delaciones o las torturas en el quehacer diario del individuo, moviéndole a naturalizar situaciones y actitudes que en absoluto se pueden considerar como “normales”. Así pues, la debilidad de la que más adoleció el proyecto fue, como se indicaba, la carencia de alguna sesión preparatoria añadida, para formar a los estudiantes en principios básicos de comunicación y exposición oral, y para resolver dudas previas a la puesta en escena de las presentaciones de clase. La mayor amenaza estaba presentada por el escaso interés a priori hacia el contenido que los alumnos iban a estudiar, pero se consiguió sortear esa barrera, progresando notablemente en su implicación, si bien, como se ha señalado, en momentos puntuales dieron muestras de fatiga ante la nueva forma de trabajar. Así y todo, ni siquiera los alumnos de otros entornos culturales, a los que la Guerra Civil podía resultar más lejana, se desconectaron de la experiencia de aprendizaje. La mayor fortaleza, más allá de concienciar sobre el valor de la novela gráfica como herramienta de estudio para la Historia, fue el fomento de la cohesión grupal y la generación de un espacio de debate y reflexión sobre la medida en que la guerra condiciona la existencia humana, no solo en el momento en que se produce, sino en generaciones venideras.

Entre las oportunidades, cabe destacar el proyecto de desarrollar la misma experiencia en el curso siguiente, con la continuación de *El arte de volar: El ala rota*.²² El valor de esta última es indudable, pues habría permitido fomentar además la conciencia feminista de los adolescentes, en la medida en que la historia se narra desde la perspectiva de la madre del narrador, frente a la primera, relatada desde la óptica del padre. Sin embargo, la puesta en práctica de la experiencia no se pudo materializar por el cese de la vinculación contractual del profesor con el centro educativo.

²² Antonio ALTARRIBA y KIM: *El ala rota*, Madrid, Norma, 2016.

Fluxos: explorando itinerarios culturales desde la acción educativa en Bon Pastor

Anna Ester, Vanessa Escayola, Mercè Zegrí i Àgia Luna

Resumen-Abstract:

El nombre *Fluxos* se inspira en la estrecha relación del barrio Bon Pastor (Sant Andreu, Barcelona) con el río Besós, así como con el paso del tiempo y los cambios que genera.

En estos momentos el barrio está viviendo un proceso de transformación histórica con el derribo de las llamadas Casas Baratas y la reubicación de sus habitantes en edificios nuevos construidos en la misma zona. Esta transformación urbana incluye la preservación de dos islas de fachadas de Casas Baratas originales en una de las cuales se creará un museo de la vivienda obrera de la ciudad impulsado por el Museo de Historia de Barcelona (MUHBA). En este contexto, *Fluxos* se ha centrado en la creación de un videoclip musical (rumba con toques de reggeaton) protagonizado por alumnos de 4º y 5º de primaria del Instituto-Escuela público El Til.ler. El video recrea escenas de la vida cotidiana de la infancia de los años 40 y 50 del S.XX, evocando su estimación por el entorno. La filmación cuenta con tres localizaciones principales: la misma escuela, el barrio de las Casas Baratas y el río Besós. Durante el proyecto los alumnos recibieron una formación teatral e histórica que complementaba su formación musical.

Palabras clave: Teatro / Barcelona / Bon Pastor / Música / Comunidad.



Imagen 1: Casas baratas en Bon Pastor

1. Introducción

El Proyecto *Fluxos* se inicia en el mes de enero de 2021 como fruto de la colaboración entre Artixoc y La Fàbric@ sccl, que deciden unir y aprovechar sus capacidades en creación cultural comunitaria (Artixoc) y en investigación, memoria y desarrollo comunitario (La Fàbric@) aplicándolas al barrio de Bon Pastor de Barcelona donde La Fabric@ tiene una larga experiencia de trabajo en el marco del Plan de Barrios.

Ambas entidades elaboramos el “Proyecto *Fluxos*, explorando itinerarios culturales en Bon Pastor desde la acción educativa”, con la intención de trabajar sobre la memoria histórica comunitaria del barrio a través de un proceso de creación comunitaria con diferentes lenguajes artísticos. El proyecto fue presentado en la convocatoria de los *Premios Barcelona 2021* del Instituto de Cultura de Barcelona en la línea de *Educación y Cultura*.

El proyecto nos permite hacer una exploración e identificación de actores educativos y culturales clave para promover su confluencia en un espacio de trabajo pedagógico continuado sobre memoria histórica del barrio dirigido a los niños y adolescentes de un Instituto-Escuela.

El Instituto Escuela El Til.ler ha sido el eje vertebrador del proyecto y de las actividades que se han promovido, de forma que los resultados han respondido principalmente a las necesidades de la comunidad escolar consiguiendo su motivación y participación. El público destinatario directo del Proyecto *Fluxos* han estado 21 alumnos de 4º de primaria, más 19 alumnos de 5º de primaria, o sea, un total de 40 alumnos del Instituto Escuela El Til.ler de edades comprendidas entre los 8 y los 10 años. Los dos grupos reciben los nombres respectivos de *Grupo de Trombones* y *Grupo de Trompetas*. El perfil del alumnado es bastante diverso: la mayoría provienen de familias de Centro y Sur América y el resto son de familias de Bon Pastor de etnia gitana. Además, había 7



Imagen 2: Alumnos de IE El Til·ler de Bon Pastor, Barcelona

alumnos del grupo que se habían incorporado en la escuela apenas antes de la pandemia, así que llevaban poco más de un año en el centro. En el último momento se incorporó otra chica proveniente del Perú.

Con este alumnado se ha trabajado sobre contenidos de memoria histórica relacionados principalmente con las Casas Baratas, pero no solo, puesto que también se ha tratado el pasado industrial del Bon Pastor y su evolución como barrio trabajador alejado del centro urbano, con una serie de déficits que han ido superándose gracias a las luchas vecinales.

En la escuela el proyecto se vinculaba a las materias de lengua catalana, historia, conocimiento del medio natural y matemáticas. Así mismo, teniendo en cuenta que la escuela tiene la música como proyecto educativo transversal, así como el interés del centro educativo en las artes escénicas, los alumnos han trabajado los contenidos históricos con el objetivo de crear una composición musical que posteriormente ha sido dramatizada y recogida en un audiovisual, en forma de “videoclip musical”.

Además de la necesidad de adaptar el proyecto a los plazos establecidos por la convocatoria han aparecido imprevistos externos al proyecto que han supuesto invertir más esfuerzos y tiempos, sobre todo en la fase de rodaje.

Algunos de estos imprevistos han sido:

- Debido a la pandemia de la COVID la filmación del audiovisual prevista para el mes de diciembre tuvo que ser aplazada debido a que se preveían filmaciones en espacios interiores con un número de personas que excedía el mínimo permitido. Una prórroga por parte de ICUB nos permitió filmar en el mes de marzo.
- Debido al inicio de unas obras de envergadura en unas calles del barrio colindantes al área prevista de filmación en la fecha aplazada de algunas escenas exteriores del audiovisual, tuvimos que cambiar las localizaciones y buscar otras.
Se dieron otros imprevistos internos al proyecto a los que el equipo del proyecto se tuvo que adaptar, en este caso ajustando el presupuesto, haciendo horas de voluntariado, pero a la vez garantizando unos resultados satisfactorios. Algunos imprevistos han venido de parte de la escuela:
 - La previsión que se hizo de las edades del alumnado destinatario: se había previsto que fueran jóvenes y, a petición de la escuela, acabaron siendo niños de 8 a 10 años.
 - La previsión en el número de alumnado destinatario: de ser un único grupo de 18/20 niños/se, pasaron a ser, a petición de la escuela, dos grupos clase que, como decíamos más arriba, sumaban 40 niños.

El aumento en el número del alumnado junto con el calendario ajustado supuso un reto en muchos aspectos, tanto técnicos y presupuestarios -grabación de todas las voces del alumnado o necesidad de más de vestuario- hasta los relativos a la participación de todo el alumnado en todas las fases del proceso.

Para salvar estas dificultades se ha tenido que renunciar a la participación plena del alumnado en algunas fases del proceso, como por ejemplo en la composición musical y parte de la letra de la canción. Los ajustes ante las limitaciones expuestas han supuesto la necesidad de concentrar más esfuerzos en la acción y el resultado y no tanto en el proceso.

Finalmente, las huelgas de enseñanza del mes de marzo coincidieron con los días en que estaba previsto hacer la evaluación de los proyectos con la escuela -profesorado y alumnado. La imposibilidad de prorrogar otra vez el plazo de presentación de esta memoria, nos ha obligado a prescindir de esta parte de la evaluación en esta memoria.

2. Objetivos esperados

- a. Explorar itinerarios culturales desde la acción educativa, de forma que los espacios culturales de Bon Pastor incorporen metodologías educativas dirigidas a los niños, adolescentes y jóvenes del barrio con la participación activa de la comunidad escolar.
- b. Promover la emergencia de un conocimiento cultural compartido y actualizado entorno el pasado, presente y futuro del barrio de Bon Pastor, que sea fruto de un diálogo entre agentes diversos del barrio - asociaciones, espacios culturales y vecinos/se- y del reconocimiento de su diversidad -de género, edad, clase y cultura.
- c. Activar agentes y espacios culturales distintos, mediante el aprendizaje continuo, tanto a través de acciones formativas como del mismo proceso de participación y de la

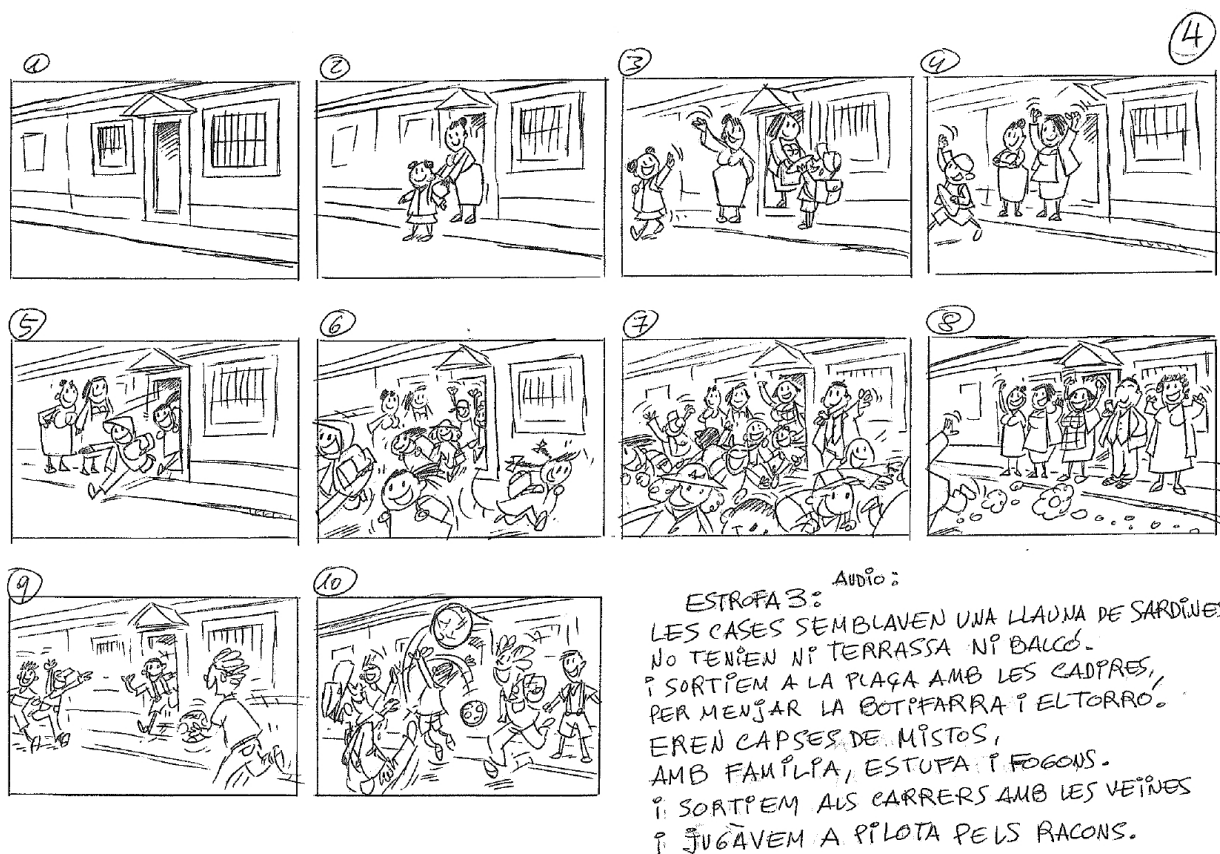


Imagen 3: Storyboard realizado por Víctor Luna

experimentación de formas de expresión y lenguajes artísticos a través de las prácticas y acciones que sean programadas.

- d. Compartir el conocimiento que el proceso de investigación acción genere con los agentes del territorio, para que los resultados respondan a un seguimiento y evaluación continuos y situados en el contexto sociocultural de la intervención, con unas conclusiones sobre sus límites y posibilidades que pongan las condiciones por una continuidad alcanzable y sostenible en el barrio de Bon Pastor.

2.1 Participación comunitaria

Un objetivo importante del proyecto era lo de encajar el proceso de trabajo con aquello que ya se está haciendo en el barrio sobre memoria histórica desde diferentes ámbitos y agentes, aprovechándolo para fortalecer las relaciones y redes de trabajo. En este sentido, aun teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por los calendarios ajustados del trabajo, la participación comunitaria ha sido uno de los ejes de trabajo clave, mediante la cual también se quería que el proyecto abriera posibilidades y motivaciones para establecer, a medio y largo plazo, unas rutinas de trabajo conjunto de los agentes implicados y del vecindario en general.

En primer lugar, se identificaron los agentes clave del barrio que estaban desarrollando un trabajo alrededor de la memoria histórica. Si bien la idea era explorar más a fondo sus intereses, necesidades y propuestas a medio y largo plazo a través de entrevistas y de espacios de debate y reflexión, el calendario del proyecto no permitió la realización de este tipo de trabajo de campo tan amplio, tanto por la necesidad de concentrar los esfuerzos en la acción y los resultados, como

decíamos a la introducción, como también por el hecho de no levantar unas expectativas que después no pudieran ser satisfechas.

El Instituto Escuela El Tiler, la escuela pública del barrio y espacio motor y protagonista del proyecto con su profesorado y alumnado, fue el espacio donde se definieron: el formato y lenguajes artísticos del proyecto -musical, teatral y audiovisual; la ubicación del proyecto *Fluxos* en el currículum escolar, como proyecto vinculado a las asignaturas ya mencionadas; los grupos-clase a quien iría dirigido; y los calendarios de trabajo.

Una vez hecha esta primera definición con la escuela, presentamos el proyecto en el Centro de Estudios Históricos de Bon Pastor y Baró de Viver (antes llamado Archivo histórico), formado por miembros de la Vocalía de Memoria Histórica de la Asociación de Vecinos de Bon Pastor, el Grupo UB/Polis, la Cooperativa La Fàbric@ y la Biblioteca Bon Pastor. La idea era que este espacio hiciera las funciones de Grupo Promotor y de Seguimiento del proyecto en relación a los contenidos históricos a trabajar, así como que hiciera de enlace entre la escuela y los recursos existentes en el barrio entorno la memoria comunitaria.

A través del Programa de Acompañamiento al Realojamiento de las Casas Baratas de Bon Pastor, impulsado desde el Plan de Barrios de Bon Pastor y Baró de Viver, se accedió al vecindario afectado por estas transformaciones urbanísticas e interesado en la producción de memoria histórica sobre este patrimonio material e inmaterial, como por ejemplo a un grupo de mujeres vecinas de Bon Pastor que ya está participando a iniciativas de compilación de la memoria de las mujeres del barrio.

A partir de aquí, la participación comunitaria ha respondido a las necesidades del proyecto teniendo en cuenta los calendarios ajustados (un cuatrimestre) y los ritmos escolares, con convocatorias específicas en función de las necesidades. Estas participaciones de vecindario diverso han consistido en: la impartición de sesiones de formación sobre memoria del barrio al alumnado; la realización de itinerarios históricos por el barrio dirigidos igualmente al alumnado; la actuación en el videoclip como figurantes; y apoyo logístico para la escenografía del audiovisual, además de otras colaboraciones.

El proyecto fue presentado a otra entidad que trabaja sobre cultura popular a Bon Pastor, el Grupo Fem Soroll, que nos cedió espacio para reuniones y colaboró en la dinamización de la participación de los figurantes al audiovisual.

Junto al trabajo comunitario se ha trabajado sobre la memoria comunitaria del barrio como una materia viva y dinámica que, a través del protagonismo de vecindario diverso tenía que servir para motivar a la participación, así como a vincular el alumnado al barrio.

El proyecto ha tenido en cuenta la perspectiva de género en la hora de tratar y dar forma a los contenidos de memoria seleccionados, interesándose en dar visibilidad al rol que en los periodos históricos y contextos sociales y culturales tratados tenían las mujeres.

También se ha buscado la relación intergeneracional, entre los formadores/se del barrio y el alumnado, así como la relación intercultural, la cual ya venía dada por el mismo perfil del alumnado de la escuela, teniendo en cuenta las diversas procedencias del alumnado de los grupos clase, además del predominio de la cultura gitana en la escuela. Esta diversidad ha sido también destacada en los contenidos de la canción.

El alumnado ha sido el protagonista del proceso, como emisor, receptor y participante activo de las actividades, todo intentado asegurar que las actividades promovidas le ofrecieran una experiencia que lo conectara con el barrio y el vecindario.

El liderazgo del Instituto Escuela El Tiller ha garantizado que el proyecto se adecue a los alumnos a los cuales se ha dirigido el proyecto, respondiendo a los criterios pedagógicos y metodologías que el centro educativo ya tiene: “el trabajo por proyectos”. Así mismo, Artixoc ha aplicado una metodología con la perspectiva de los proyectos DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) que constan de tres principios pedagógicos fundamentales que contribuyen a aumentar la autoestima del alumnado, su participación activa y su vinculación en la escuela y en el entorno a partir de un proyecto de interés global y adecuado a la diversidad.

2.2 Técnicas artísticas

A continuación, detallamos los pasos que hemos seguido para la creación de la pieza musical y el aprendizaje de los conocimientos sobre el pasado del barrio, así como para la dramatización y creación del audiovisual:

1. CREACIÓN DE LAS BASES DE LA COLABORACIÓN ENTRE ARTISTA Y ESCUELA

Se han creado unos espacios de encuentro entre artista (músico profesional), profesorado especialista en música del centro y coordinadores del proyecto, para compartir herramientas, identificar metodologías pedagógicas, hacer la planificación estratégica del trabajo, conocer los recursos musicales de las partes, poner las bases del proceso de diseño de la pieza musical.

2. CREACIÓN DE LA PIEZA MUSICAL

Se han creado espacios de sensibilización musical para desarrollar las bases musicales necesarias con los niños. Talleres de acercamiento entre el artista y el alumnado, desarrollo musical con los “Ukeleles” (instrumento que tocan los niños y niñas de 4.º y 5.º de la escuela El Tiller) y otros instrumentos añadidos como la percusión o la voz. Se ha creado aquí la base musical de la pieza con apoyo del artista.

3. POSTPRODUCCIÓN MUSICAL SONORA

Se han producido las mejoras técnicas necesarias para disponer de una base musical sin voz. Esto lo ha realizado el músico (en solitario en su estudio, con el acompañamiento del tutor especialista en música del centro).

4. FORMACIÓN EN MEMORIA HISTÓRICA

Encuentro entre el alumnado y varios miembros de las organizaciones e instituciones invitadas a colaborar en el proyecto. Transmisión de conocimientos sobre historia local basada en los periodos claves y significativos de la construcción democrática definidos en el marco del Grupo Promotor y profesorado referente. Varias sesiones de trabajo con el alumnado. Ha incluido salidas en una exposición sobre el barrio y dos itinerarios históricos.

5. CREACIÓN DE LA LETRA DE LA CANCIÓN

Los niños han participado en varios talleres de escritura musical de la mano de los especialistas del proyecto (músico, letrista, profesorado, educadores...). Se han realizado varios talleres de lluvia de ideas y resultados, con la participación de todo el alumnado y se han extraído conclusiones con una metodología de “mosaico diverso” (texto y frases escogidas). Esta metodología se ha consensuado con el centro, para que sea la más adecuada al contexto del grupo.

6. REALIZACIÓN DEL VIDEOCLIP

En el proceso de preparación del videoclip se creó una storyboard para explicar al alumnado qué serían las escenas.

Las pruebas de vestuario se realizaron días previos al rodaje con la intención de tener asegurado que cada niño dispusiera de un vestuario adecuado al relato histórico del videoclip y para que no le faltara nada a nadie (algunas piezas las llevaban de casa). También sirvió

para continuar creando vínculos entre el equipo comunitario, el artístico y los niños.

El rodaje se hizo en espacios exteriores e interiores, reales del barrio y de las escenas que se quería representar: la escuela -el patio e interiores-; las Casas Baratas -interior y exterior de una casa y calles, incluyendo la ficción de la puerta de una casa que es ahora un bar- y el cauce del río Besòs. El cálculo de tiempo del rodaje se hizo considerando el hecho que los actores no eran profesionales.

El guion ha sido subordinado y se ha correspondido con la letra de la música.

2.3 Actividades de organización y seguimiento

2.3.1 Coordinación y seguimiento entidades impulsoras y agentes clave de Bon Pastor

La coordinación y seguimiento mediante el trabajo en equipo ha sido una tarea esencial y constante en el proceso cultural y educativo que ha permitido articular la creación y transferencia de los contenidos de memoria histórica con el proceso de creación artística y los agentes clave implicados. Las entidades impulsoras del proyecto han hecho el seguimiento más continuado, pero también se ha buscado el intercambio y consenso alrededor de ciertas acciones con los agentes colaboradores, como por ejemplo el Centro de Estudios Históricos de Bon Pastor o la Biblioteca. El plazo ajustado para la ejecución del proyecto ha complicado, como ya hemos dicho, hacer un proceso de seguimiento como nos hubiera gustado con el grupo promotor al completo y de forma continuada.

Las reuniones de coordinación con la escuela se han hecho normalmente con los 3 profesores implicados y, de forma más puntual, con la Jefa de Estudios y la Directora de la escuela para consensuar líneas temáticas, formaciones y actividades más idóneas de acuerdo con el perfil del alumnado, las asignaturas, la trayectoria curricular, el ideario de la escuela, el calendario, los ritmos, etc.

La primera reunión fue en febrero para informar sobre el proyecto, captar el interés de la escuela y explorar el encaje dentro del centro. La siguiente reunión fue posterior a la concesión del premio (ICUB) en el mes de julio, en la que se concretaron las líneas de actuación. Las siguientes reuniones ya han tenido continuidad desde el mes de septiembre hasta enero 2022; se compartieron las herramientas y documentos de coordinación y planificación.

3. Actividades realizadas

3.1 Formación del alumnado en memoria histórica.

La formación en memoria histórica se ha realizado en las aulas del Instituto-Escuela El Til.ler, en el barrio de las Casas Baratas como patrimonio material e inmaterial del barrio y en la Biblioteca Bon Pastor. Los agentes que han conducido las formaciones han estado miembros del Centro de Estudios Históricos y vecinas de las Casas Baratas.

Se han realizado 3 actividades que han aproximado el alumnado a la historia del barrio a partir de sus propios protagonistas.

- a. Exposición la línea del tiempo, organizada por el Centro de Estudios Históricos a la Biblioteca Bon Pastor. Exposición abierta al alumnado, profesorado y público en general.
- b. Sesión Histórica sobre el barrio de Bon Pastor, organizada por un miembro del Centro de Estudios Históricos en clase en la que se transmitieron conocimientos sobre la historia del barrio desde principios de siglo XX. A nivel de contenidos se trató el pasado industrial con las fábricas más emblemáticas, vida en la escuela, el crecimiento del barrio con las reivindicaciones, luchas y conquistas vecinales para la instalación de servicios, espacios

municipales, transportes; las Casas Baratas, el Distrito San Andreu, las riadas del Besós y las nevadas y la Isla Museo de la Vivienda del MUHBA (Museo de Historia).

- c. Itinerario histórico por las Casas Baratas, organizado por dos vecinas del barrio, con la colaboración del equipo del Programa de Acompañamiento al Realojamiento de las Casas Baratas. La temática central fue la vida cotidiana (cuando no estaban en la escuela jugaban en la calle, tipo de juegos, como era la vida en las calles..), como son las casas por dentro (medida, distribución), como era el entorno (lavaderos comunitarios, fábricas, espacios sociales...), luchas vecinales del barrio, el río (pasarelas para cruzar, persona que regulaba y hacia la preservación del puente...), los comercios del barrio, celebraciones como la de San Juan y anécdotas de la Guerra Civil (La visita finaliza en la futura isla-museo de las Casas Baratas).

3.2 Formación del alumnado en artes escénicas

La formación en artes escénicas ha sido una pieza fundamental en el proceso de apropiación del proyecto por parte del alumnado. El proceso de creación artística con el alumnado ha estado continuo a lo largo del proyecto y ha confluído con la línea musical que el IES El Til.ler tiene como eje transversal en su proyecto educativo.

Se han realizado varias sesiones formativas en teatro, preparación musical, grabación de voz, vestuario, que han culminado con la creación de la canción, cantada por todos/se los alumnos y la filmación del audiovisual.

- a. Sesiones de introducción al teatro: 4 sesiones de introducción teatral con cada grupo en septiembre y octubre.
- b. Sesión de preparación musical, aproximación a la canción con el músico compositor. El alumnado ha trabajado en la letra y contenido de la canción, inspirada en el aprendizaje histórico y en la propia expresión de los niños.
- c. Grabación de la canción con la participación de todo el alumnado.
- d. Pruebas de vestuario, preparación para la filmación.

3.3 Actividades de preparación de la filmación

Las actividades de preparación de la filmación comprenden aquellas relacionadas con el diseño de arte, la producción, los espacios de filmación, los figurantes, los vestuarios, el diseño de la coreografía del baile y los materiales para la filmación.

Entre los documentos que se elaboraron, está la creación del storyboard con el dibujo de las imágenes que han sido grabadas y el plan de rodaje.

La convocatoria de figurantes se inició en el mes de enero. Inicialmente había unas 7 vecinas interesadas al aparecer en el video y continuamos con la convocatoria abierta hasta la reunión preparatoria de figurantes. Se planificó el día de la filmación (horario, lugar de encuentro, personajes), se dieron indicaciones sobre el vestuario y se informó sobre la presentación del videoclip en el Bon Viver de les Arts.

3.4 Realización audiovisual

La filmación del audiovisual se realizó los días 2 y 3 marzo. Los dos días de filmación empezaron con el traslado de los materiales para la decoración de los escenarios y otros aparatos necesarios para el buen funcionamiento como el generador de luz. Por otro lado, parte del equipo técnico preparaba el vestuario en la escuela con los que niños y niñas, los actores y actrices

protagonistas se preparaban para la filmación. El día 2 actuaron el grupo de “Trombones” y el día 3 el grupo de “Trompetas”.

Para la grabación del audiovisual se utilizó cámara y dron que permitió filmar panorámicas exteriores. Los escenarios fueron el cauce del río, el patio y aulas y las calles e interior de una de las Casas Baratas.

Posterior a la filmación se procedió a la edición y montaje con la selección de imágenes; introducción de la música; retoque del calibrado del color; montaje; portada y créditos. Y a la postproducción musical con la limpieza de pistas; selección de los fragmentos; realización de piezas-clips. Retoques de postproducción y sincronización. Mezcla musical.

4. Primeras valoraciones por parte del equipo

4.1 El trabajo artístico y la simbiosis con el resto de equipos

El logro de los objetivos en cuanto al proceso y resultados es que se ha conseguido un excelente proyecto artístico educativo. Tenemos que agradecer la coordinación entre equipos que ha sido buena, con generosidad por parte de todo el mundo.

El trabajo con la escuela ha sido excelente. La implicación del profesorado ha sido un puntal del proyecto. Además de la buena conducción de los niños, esto ha permitido una buena integración del Proyecto *Fluxos* en el equipo educativo y artístico como recurso del aula. El profesorado, de forma constante, ha hecho una función de mediación entre nosotros como equipo externo y los grupos de niños, poniendo en valor quién éramos (profesiones, tareas, materiales...). En definitiva, el profesorado ha llevado a la práctica los acuerdos previos, que eran los de hacerse suyo el proyecto como material de trabajo escolar. Así mismo, valoramos la orientación conductual que ha hecho el profesorado, evitando el caos que se formaba en ciertos momentos y ayudando a que el resto de compañeros/se no quedara afectado por alguna pelea puntual entre alumnos. Sobre la música también consideramos que el tándem y sintonía entre el profesor de música de la escuela y el músico del proyecto ha sido excelente. En todo momento la actitud del profesorado ha sido facilitadora. En los momentos de la filmación ha habido coordinación y predisposición en todo el que hacía falta.

El proceso de trabajo con el alumnado era, al inicio, una incógnita para el equipo artístico, puesto que acostumbramos a trabajar con edades superiores (adolescentes). Hemos sido conscientes que hemos tenido que pedir rapidez en los aprendizajes (hemos tenido el doble de participantes del previsto) y en la cohesión de los equipos. En este sentido ha sido clave la sintonía con el profesorado para llegar a cierto nivel musical. El resultado habla por sí solo.

Las clases de teatro han sido útiles para “romper el hielo”. Ha sido un espacio de conocimiento mutuo, de acercamiento y de aproximación a las “maneras” de hacer dentro de la escuela, el “quién es quién” en el alumnado..., todo aquello que se muestra a través del cuerpo y que es necesario para trabajar juntos en un proceso creativo. A la vez, hemos querido hacernos “familiares” en el centro. A pesar de no poder hacer un proceso demasiado largo de aprendizaje teatral, ha sido un periodo muy bien aprovechado en el que el alumnado ha podido expresarse, perder la vergüenza, aprender a concentrarse algo más, a seguir nuestras instrucciones y a expresar y dejarnos ver sus calidades y potencialidades. El alumnado ha aprendido teatro a partir de juegos e improvisaciones sencillas, sobre todo. Han construido historias improvisadas, han hecho ejercicios de voz, sobre el ritmo, la escucha colectiva, etc.

De forma paralela a las sesiones de teatro y de historia del barrio, los/las alumnos han ido haciendo el ejercicio de redactar/pensar sus impresiones para hacer aportaciones a la letra de la

canción. Esta ha surgido de una manera que no estaba prevista. Cuando el músico, Oriol Luna, presentó la maqueta musical le añadió voz y letra a modo de inspiración para el trabajo a clase con los profesores. La letra estaba pensada para ser una guía, no para que gustara tanto a todo el mundo. Pero finalmente y por aclamación general se convirtió en la pauta y la espina dorsal de la letra definitiva. Justo es decir que, de entrada, ya fue bien, debido al poco tiempo que se disponía de producción general del proyecto. Aun así, siguiendo las instrucciones marcadas, el profesorado, igualmente, hizo trabajar sobre la letra a los niños, añadiendo a la canción ideas y propuestas propias del grupo.

La voz se pudo grabar íntegramente con el alumnado, con la participación completa de todos y cada uno de ellos. Cuando lo escucháis sentiréis muchas voces diferentes. Lo valoramos muy positivamente, puesto que la idea era que se sintieran parte, y la canción como propia.

En general, creemos que la integración de la canción dentro del imaginario del barrio será un recorrido que está para hacer. Ahora bien, las primeras impresiones cuando se ha mostrado la letra al vecindario, han estado bastante positivas.

El equipo de la filmación, encabezado por el realizador y creador del storyboard, Víctor Luna, junto con la diseñadora de arte, el equipo de postproducción y la productora que ha hecho el rodaje, ha realizado un trabajo adecuado y profesional. El storyboard fue de gran utilidad para mostrar con dibujos tipo cómic, cuáles serían las escenas, puesto que estas estaban ilustradas acompañando la letra de la canción (un modelo gráfico y entendedor, especialmente para los niños y niñas). Lo valoramos como metodología clave y necesaria.

Durante el rodaje, se hizo un cálculo de tiempo de rodaje adecuado, superando una de los miedos en la hora de rodar con actores no profesionales: evaluar los tempos reales y necesarios (más vale echar largo que quedarse corto). Posiblemente, habría hecho falta una mañana más de rodaje, cosa que sobre todo se notó en las dos últimas escenas que se rodaron, con un claro “estrés y cansancio general”. Pero estábamos muy limitados por el presupuesto y los horarios escolares.

Las pruebas de vestuario (necesarias para desocupar tiempos durante el rodaje y que ocuparon unas 6h) sirvieron para crear nuevos vínculos entre el equipo de seguimiento comunitario, el equipo artístico y los niños.

5. Conclusiones

El proyecto ha generado un proceso de trabajo conjunto entre varios actores del barrio sobre memoria histórica, y se han realizado actividades que con el protagonismo del centro educativo público del barrio ha dado como resultado un producto artístico, fruto de un proceso de aprendizaje creativo que puede ser utilizado de forma pedagógica para difundir conocimiento sobre memoria histórica del barrio desde diferentes instalaciones y participantes.

Se han identificado los principales actores y espacios culturales a implicar que por el momento han estado: el Centro de Estudios Históricos de Bon Pastor, que actúa en el marco del futuro Museo de la Vivienda del MUHBA; la Biblioteca de Bon Pastor y el Grupo Fem soroll.

A un nivel más institucional se ha conseguido implicar el Plan de Barrios de Bon Pastor y Baró de Viver que ha colaborado a nivel de recursos técnicos y económicos a través del Programa de Acompañamiento al Realojamiento de las Casas Baratas de Bon Pastor.

El Instituto Escuela El Tiler ha sido el eje vertebrador de las actividades que se han promovido, de forma que los resultados han respondido a las necesidades de la comunidad escolar.

El desarrollo del producto “videoclip” ha sido un proceso lento, laborioso y bastante fructífero. Hay que tener en cuenta la dificultad artística y el gran reto con el que nos comprometimos cuando aceptamos crear un proyecto que podría considerarse “de arriba abajo”, como compromiso adquirido con la escuela a la reunión de julio 2021. También a nivel de aprendizajes el listón era alto, porque significaba, por un lado, instruir el alumnado en materias artístico-históricas, trabajando con unas edades que no nos esperábamos, tal como hemos señalado a la introducción. Además, hemos tenido que trabajar en equipo, bien acompañado, entidades de naturaleza muy diferente -centro escolar público, tejido asociativo, cooperativa, productora, asociación y programas, servicios y equipos municipales del barrio- en un plazo inusualmente corto.

Aun teniendo en cuenta las reorientaciones metodológicas mencionadas, debido a las cuales se ha renunciado principalmente a hacer del proyecto un proceso más comunitario con una participación más consistente de parte del vecindario y tejido asociativo, el hecho que el trabajo sobre la memoria histórica del barrio es una línea de trabajo del mismo barrio, ha hecho que el proyecto haya igualmente impactado y que hayamos contado con todo el apoyo de vecinos/se y asociaciones. Incluso nos han hecho llegar demandas de replicabilidad a otras escuelas del barrio y Distrito, como el CEIP Bon Pastor, que es la otra escuela concertada del barrio, así como el centro escolar público de La Maquinista.

Todo ello nos ha significado un gran crecimiento personal a todos los implicados. De la parte de los artistas involucrados se valora muy positivamente el proceso vivido.

Creación audiovisual y memoria histórica desde el relato de vida de Josefa Castro “Libertad”

Belén Sola Pizarro

Facultad de Educación. Universidad de León

Resumen

Libertad fue un proyecto pensado por el creador audiovisual Chus Domínguez quien en 2011 grabó a la protagonista de esta historia, Josefa Castro, que con más de 90 años hace una narración de partes de su vida que habían permanecido ocultas o poco claras. En este relato oral, se narran los años previos a la Guerra Civil española, cuando Josefa apenas tenía cumplidos los 16 años, y los años inmediatamente posteriores. En la grabación, la protagonista nos cuenta cómo sufre en su familia el golpe militar del 36 en un pueblo de la provincia de León, y las consecuencias que ello supone para ella y su familia después del fusilamiento de su padre y hermano. El relato de Josefa Castro va tomando forma como proyecto audiovisual con ciertas ideas que tiene que ver tanto con la realización formal de la película como con el proceso de trabajo grupal que se crea para llevarlo a cabo. En este artículo se exploran las potencialidades de un proyecto de creación colectivo a partir del relato de vida, poniendo de relevancia los aprendizajes que se producen cuando nos acercamos a la Historia desde las subjetividades y los relatos de las personas que la han vivido.

Palabras clave: Memoria histórica, historias de vida, creación colaborativa, educación artística, etnografía experimental.

1. Introducción y contexto

Esta comunicación explora en las implicaciones del relato de vida en el proceso de creación del audiovisual colaborativo *Libertad* realizado por 17 estudiantes de los IES Legio VII (León) y Ramiro II (La Robla), de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato. *Libertad* parte del testimonio oral de Josefa Castro García (1920-2015) grabado en 2011 cuando contaba con 90 años, en el que relata su vida marcada por la Guerra Civil y la represión de la posguerra. El alumnado, con la misma edad que tenía Josefa Castro durante la Guerra Civil, ha desarrollado durante el curso escolar 2018-2019 una propuesta cinematográfica en paralelo a su proceso de descubrimiento del lenguaje audiovisual y de parte de la historia del S.XX en el Estado español a partir de la historia de vida.

Este proyecto se realiza por el LAAV²³ -Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental- que pone en marcha el Departamento educativo del MUSAC (Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León) junto con el creador audiovisual Chus Domínguez, un laboratorio donde se ensayan modos de creación colaborativa con comunidades diversas con el propósito de explorar modelos alternativos de producción cultural, que tengan en cuenta la voz y experiencia de colectivos y sujetos poco presentes en los relatos culturales hegemónicos desde su propia representación.

2. Objetivos

Los objetivos generales que propongo en este trabajo actúan a un doble nivel, institucional y disciplinar.

- A nivel institucional, el proyecto Libertad transforma las lógicas impuestas en dos espacios de una alta normatividad como son el Museo de Arte Contemporáneo y el Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato. De este modo, proponemos desbordar estos espacios de adoctrinamiento y alto poder simbólico a un tercer lugar que se sitúa en el “afuera” o en el “entre” de ambas instituciones y que se va a construir a partir de la creación de un imaginario común que deviene de la creación de una “comunidad de aprendizaje” entre alumnado, artistas, docentes y mediadoras culturales.
- A nivel disciplinar, se trata de generar una práctica que no diferencie entre arte, antropología y educación o más bien, que tratara a las tres disciplinas con capacidad suficiente para ser creadoras, inventoras de mundos y por tanto, capaces de generar conocimiento a partir de sus potencias epistémicas y sus metodologías. De algún modo, se trata de sobrepasar los marcos de las áreas que marca la academia para experimentar en una transdisciplinariedad que pudiera trascender la suma de componentes -la multi o interdisciplinariedad-, para proponer experiencias de hacer que abrieran otras formas en la creación. Este modo de crear híbrido lo entendemos como producción cultural crítica, una producción que atiende y trabaja para cambiar los modos hegemónicos de construcción cultural y que cuestiona los artefactos, las narraciones y los relatos que trascienden y se legitiman a través de un imaginario y de unos marcos disciplinares impuestos que se perpetúan.

Además de estos objetivos, que tienen que ver con los principios y fines del Laboratorio de Antropología Audiovisual Experimental, existen unos objetivos concretos en la investigación del Proyecto Libertad en relación a la investigación sobre el relato de vida:

²³ <https://laav.es/>

- El relato de vida como espacio de relación. Trabajar desde el relato de vida para la creación de imágenes audiovisuales de forma colaborativa.
- El relato de vida como espacio de imaginación. Investigar en las posibilidades del relato de vida como vínculo para generar una comunidad de aprendizaje a partir de la generación de imaginarios comunes.
- El relato de vida como espacio de agenciamiento. Explorar la noción de creación identificando a todas las personas imprescindibles, incluyendo a Josefa Castro, que no es tratada sólo como protagonista oral de una historia sino como co-creadora de un artefacto patrimonial con contenidos representativo de modos de vida altamente subalternizados (mujer, hija de represaliados, del medio rural y de clase obrera).

3. Fundamentación

3.1. Experimentalidad y transdisciplinariedad

El proyecto Libertad es una creación audiovisual en la que confluyen relaciones intersubjetivas mediadas y desde la que se accionan maneras alternativas de hacer y pensar la práctica artística, la investigación etnográfica y la educación formal. Es por ello que la fundamentación de esta propuesta viene refrendada en la propia experimentalidad del laboratorio y su énfasis en la transdisciplinariedad entre la etnografía, el arte y la educación²⁴ que además, se ve subrayadas en la propia metodología que empleamos, fundamentalmente basada en la línea de la investigación cualitativa basada en las artes (IBA) o en la A/R/Tografía²⁵.

Mafe Moscoso²⁶ ha realizado una pequeña introducción a la etnografía experimental en la que señala tres tendencias en la misma: la que se preocupa por el vínculo entre la etnografía y el arte, la que centra su interés en la producción de objetos y por último la que incluye en sus propuestas los estudios sensoriales y que quieren de algún modo, llevar el cuerpo de regreso a la investigación. Efectivamente estas tres tendencias existen y pueden solaparse e interactuar en las propuestas como es el caso de Libertad. El vínculo entre la etnografía y el arte se produce a partir de la producción de un objeto (audiovisual) artístico en el que además se incluyen cuestiones en la creación de las imágenes que *introducen el cuerpo* de todas las personas que participamos de esta creación.

Asumimos por tanto que estamos en el espacio de la experimentalidad y la transdisciplinariedad, y lo fundamentamos desde la necesidad de abrir espacios de la experiencia capaces de producir nuevas epistemologías para la producción y generación de arte, y no solo. Hablamos de un modo de hacer arte que también implica un modo de hacer enseñanza-aprendizaje, y que basa su interrelación disciplinar en la capacidad de modificar o transformar el lugar inicial de las personas que participamos en esa práctica entre el arte y la educación. Para colocarnos en este lugar, es necesario entender “el arte como agencia”²⁷ y no sólo como un sistema de carácter simbólico, para trascender un cierto tipo de práctica artística que se preocupa más en señalar el carácter icónico y, por tanto y en el mejor de los casos, un arte que se ocupa de realizar objetos

²⁴ Chus DOMÍNGUEZ, Belén SOLA. “El LAAV_ Una experiencia de creación e investigación social en un museo”. En Belén SOLA (Ed.) *Exponer o exponerse, la educación en museo como producción cultural crítica*. Catarata. 2019. pp.144-152.

²⁵ Ricardo MARÍN-VIADEL, Joaquín ROLDÁN. “A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística”. *Arte, Individuo y Sociedad*. 31(4), 881-895. 2019

²⁶ Mafe MOSCOSO. *Sobre etnografías experimentales y sensoriales*. Bau ediciones. Barcelona. 2020

²⁷ Alfred GELL. *Arte y agencia: una teoría antropológica*. Buenos Aires, Argentina: SB Editorial. 2016. Recuperado de <https://elibro-net.unileon.idm.oclc.org/es/ereader/unileon/77102?page=39>.

de re-significación. Por el contrario, la propuesta de Gell nos permite entender los artefactos artísticos como objetos con agencia en sí mismos, capaces de producir movilizaciones y así lo expresa:

Más que en la comunicación simbólica, centro todo el énfasis en la agencia, la intención, la causalidad, el resultado y la transformación. Considero el arte un sistema de acción, destinado a cambiar el mundo más que a codificar proposiciones simbólicas sobre él. (Pg. 37).

Lo interesante de este enfoque es que nos sitúa ya lejos de un marco epistémico “clásico” donde el arte se constituye como “objeto de estudio” de la antropología y que ofrece datos sobre culturas o formas de vida. En el momento en que podemos hablar del arte como agencia lo emancipamos del análisis simbólico al que tradicionalmente se le destina y abrimos la puerta a nuevos modos de pensar en él y, por lo tanto, a nuevos modos de pensarnos en relación a él. Se nos abre un terreno híbrido, un espacio interdisciplinar que hoy podemos nombrar y situar gracias a una genealogía no lineal, pero sí fecunda de prácticas que se sitúan “en” y “entre” el arte y la antropología.

Este espacio híbrido es el espacio de la experiencia que ya señalara en la primera mitad del S.XX el pedagogo John Dewey. Proponemos entender y situar los objetos artísticos como aquellos con agencia para producir experiencias significativas en las personas que nos relacionamos a partir de ellos. Experiencias significativas capaces de producir transformaciones, -tal y como Paulo Freire estableciera en su teoría de la educación transformadora enfrentada a una concepción de la educación bancaria-.

3.2. La perspectiva etnosociológica del relato de vida y sus implicaciones en la creación audiovisual de Libertad

En relación a los puntos descritos anteriormente en torno a las relaciones de intersubjetividad y a la experimentación en la transdisciplinariedad, no son pocas las fundamentaciones teóricas que tanto desde la didáctica de las ciencias sociales²⁸ o la antropología cultural están subrayando el interés de la investigación de las historias de vida, como materiales de una importancia fundamental por las implicaciones epistémicas y heurísticas que suponen para la investigación social.

Desde la perspectiva etnosociológica de Bertaux²⁹ existirían tres funciones de los relatos de vida que se dan en el proceso de investigación social: la función exploratoria, la función analítica y la función expresiva. En el proyecto libertad estas tres funciones pertenecen a diferentes espacios que vienen identificados por las personas que intervienen ellos.

En la función exploratoria, que es la que refiere a la identificación del argumento y su exploración de los hitos y giros que conforman el relato de vida, solo estaban Chus Domínguez y Josefa Castro, y se da cuando Josefa relata a Chus su historia de vida a partir de una conversación semi estructurada, centrada en los años previos y posteriores a la Guerra Civil Española.

La función analítica tiene lugar cuando, según Bertaux se da el paso de las ideas a las hipótesis, es el momento de la comparación de los fenómenos y el esbozo de tipologías, que en nuestro caso fue la estructuración y guionización de las secuencias de la película. Esta función se da en el momento en que el relato se pone a disposición del alumnado y el resto de agentes y comienza a cruzarse con otros aspectos no solo de la vida de Josefa sino de todas las personas que hacemos

²⁸ Francisco HERNANDO, Juana SANCHO, José Ignacio RIVAS. (Coord.) *Historias de vida en educación, Biografías en contexto*. Universitat de Barcelona. 2011.

²⁹ Daniel BERTAUX . *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ediciones Bellaterra. 2005

parte de la “comunidad de aprendizaje”, una comunidad que se crea a partir de la escucha del relato de vida de Josefa.

Por último, la función expresiva del relato de vida, sería aquella en la que se dan procesos de identificación intersubjetiva entre la persona que emite su relato y las que lo reciben. En el proyecto Libertad la función expresiva está contenida en la propia creación formal del objeto audiovisual, la película Libertad.

En el proyecto Libertad, a partir del relato de vida de Josefa Castro nos hacemos preguntas en torno al grupo humano o comunidad de aprendizaje que formamos como: ¿Somos capaces de dejar espacio a la invención-creación de imaginarios a partir de las alianzas tradicionalmente no permitidas, en este caso, entre docentes, discentes, artistas, educadoras?, e incluso añadiendo una capa más de complejidad, teniendo en cuenta que Josefa ha fallecido en el momento en que emprendemos la creación audiovisual y que está narrando una historia de vida que ocurrió hace más de 80 años. ¿Podemos considerar a Josefa parte integrante de esta comunidad de aprendizaje a partir de su relato de vida? y si es así, ¿podemos pensar que las imágenes que creamos en nuestra comunidad creativa a partir del relato de Josefa pueden ser en sí mismas el vehículo que nos une con Josefa?. ¿Son las imágenes y nuestra capacidad de creación en torno al relato de vida de Josefa, algo que pueda exceder o desbordar la creación de un audiovisual?. Además, ¿podría darse en la relación intersubjetiva entre los agentes de la comunidad de aprendizaje, y entre esta y Josefa, una relación que alterase la realidad narrativa del relato mismo?, o lo que es lo mismo, ¿podríamos estar trascendiendo la realidad histórico empírica que nos narra Josefa creando una película (creando imágenes) que a su vez crean una relación dialéctica y vincular entre el grupo y Josefa?.

4. Metodología

Como hemos adelantado en el punto anterior, en el LAAV_ utilizamos una metodología cualitativa y transdisciplinar entre el arte, la educación y la antropología para llevar a cabo nuestras investigaciones/creaciones. En el proyecto Libertad hemos utilizado las herramientas de la etnografía para la recogida y producción de datos³⁰ haciendo uso de técnicas de la creación visual y audiovisual, tanto analógica como digital. Las pedagogías críticas informan al proyecto desde el modo de relacionarnos que se activan en el grupo a partir de la noción de comunidad de aprendizaje. En el proyecto Libertad se han fomentado principalmente tres aspectos;

- Horizontalidad de los roles educadores-educandos.
- Tiempos largos y extendidos que permiten el desborde de los contenidos curriculares a las que nos refiere directamente la película.
- Generación de espacios de afecto y responsabilidad compartidos entre todo el grupo creando una comunidad de aprendizaje como unidad principal de la acción.

El soporte de visualización de datos es un mapa ilustrado interactivo que contiene las diferentes fases del trabajo, y múltiples documentos y archivos sonoros y visuales que quieren explicitar la metodología empleada y se pueden consultar en abierto - todos los materiales y los datos generados, así como la película final- a través de este link interactivo: laav.es/libertadmap

En este proceso de creación colaborativa se ha generado de forma paralela e interdependiente al mismo un espacio de apropiación intersubjetiva que solo es posible a partir de la práctica y de la realización de la película resultante.

³⁰ Belén SOLA “Prácticas artísticas colaborativas como propuesta metodológica para la educación artística. Estudio de caso del proyecto Libertad”. *Eari. Num. 12*. 2021. DOI: [10.7203/eari.12.20697](https://doi.org/10.7203/eari.12.20697)



Figura 1. Ilustración del mapa visual. Proyecto Libertad, Daniela Martagón. 2019



Por último, fue importante trabajar desde metodologías compartidas con el profesorado implicado en los institutos desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación artística. Con el proyecto *Libertad* se negociaron dos ámbitos curriculares concretos pero que actuaban conjuntamente en su aspecto aspiracional y motivacional: 1- el aprendizaje del contexto y los relatos múltiples que se dan en torno a la historia de la Guerra Civil Española, y 2- el aprendizaje del cine analógico en 16 mm.

Utilizamos una perspectiva holística que nos permitía combinar intereses para el aprendizaje de la historia a partir de la curiosidad y empatía que puede suscitar la narración en primera persona pero a la vez también éramos conscientes de la motivación que tenía para el grupo aprender a hacer cine de forma analógica. Partiendo de un enfoque micro, el relato de vida de Libertad Josefa a partir de la grabación y transcripción de su narración, conseguimos situar una historia singular y concreta en un momento macro de la construcción de la historia del Estado español, marcando las fechas y acontecimientos que han sido más reseñados en los relatos oficiales que narran el segundo cuarto de siglo en España.

Los contenidos del currículo de Bachillerato que se extrajeron del relato de vida de Josefa fueron:

- La II República. El Gobierno Provisional de Alcalá Zamora, El Bienio reformador de Manuel Azaña, el Bienio Conservador y la represión de los mineros en Asturias en 1934 y El Frente Popular
- La Guerra Civil. Con especial detenimiento en La campaña del Norte (de abril a octubre de 1937) que se disputó por el control de la zona industrial. Se inició con el bombardeo de Guernica por parte de los aviones alemanes de la Legión Cóndor.
- La Postguerra y repercusiones de la Guerra civil en el presente

(Ley de memoria histórica) Propiciaremos una metodología que invite al alumno a descubrir parte de esta historia de España a partir de relatos de vida de sus familiares y explorando in situ los escenarios reales, tanto naturales (paisajes) como patrimoniales (pueblos concretos o edificios como el Hostal San Marcos)

Estos contenidos se ponen en diálogo con los que el propio alumnado apunta y subraya a partir de la escucha del relato de vida de Josefa y que sirvieron para hacer el guion y la secuenciación de planos de la película³¹, entre ellos:

- los años previos a la guerra en un Solana de Fenar, Infancia de Josefa.
- Los años de las primeras revueltas, primer encarcelamiento del padre, el hambre.
- La sublevación de los militares, encarcelamiento del hermano. La muerte del padre y del hermano, las traiciones de los vecinos. El juicio a Josefa. Josefa adolescente.
- La represión y la persecución de las familias contrarias al régimen franquista, el encierro en varias cárceles, el hambre, la enfermedad, el frío.
- La juventud de Josefa, La vida cotidiana en la posguerra, la necesidad de emigrar para buscar trabajo. Matrimonio y maternidad. Josefa adulta.

5. Conclusiones y contribución al campo de la memoria histórica y la educación artística

El resultado del proyecto Libertad se materializa en la creación de una película colaborativa grabada en 16 milímetros y digitalizada posteriormente, de 46 minutos de duración, que se puede

³¹ Anexo I. Guiones de los grupos de trabajo del alumnado apuntando las imágenes que grabarían en la película.

ver actualmente en la plataforma de visionado online FILMIN³² y que también forma parte de la Colección del MUSAC³³.

Como conclusiones principales y aportaciones del proyecto Libertad a los relatos de vida en el campo de la memoria histórica, resaltaré las cuestiones que he querido rastrear en esta comunicación a partir de las implicaciones que tiene para una producción cultural crítica y alternativa al modo de creación dominante en la producción artística actual.

1. El proyecto Libertad convoca a una relación de personas diversas en la creación colectiva, de esta manera, artistas, mediadoras, docentes y alumnado, son sujetos necesarios para la elaboración de la película, pero el relato de vida de Josefa es “agente” en tanto en cuanto, convoca a través de su relato de vida a la imaginación de esa comunidad.
2. El formato transdisciplinar entre la práctica artística, los procesos de enseñanza-aprendizaje críticos y las metodologías de acercamiento relacionar de la etnografía contemporánea, se revelan como alianzas para practicar una creación que conteste a los espacios disciplinares de la modernidad y sus objetos patrimoniales reproductores de un cierto orden social que sigue perpetuando las desigualdades a la vez que facilita los ocultamientos de cuerpos altamente subalternizados por un sistema de representación hegemónico y neoliberal. No son solo los relatos de colectivos tradicionalmente apartados de la cultura legitimada lo que queremos reivindicar a partir de las historias de vida, sino sus contribuciones a la creación de un sistema simbólico y un imaginario formal más amplio, más diverso y más justo en nuestra contribución global a la cultura.
3. El acercamiento desde la creación colaborativa a la memoria histórica a partir de los relatos de vida, suponen una alternativa no sólo para un aprendizaje de la historia más plural sino también para la creación de objetos patrimoniales en los que todas las personas y colectivos se vean representados.

³²*Libertad*. (Audiovisual) 16 mm. 46 min. 2019. Dirección: Chus Domínguez junto con Julia Alonso, Sofía Álvarez, Miguel Aparicio, Guillermo Castillo, Mónica Centeno, Alejandro Díez, Diana Esteban, Alba Fernández, Enrique Gamazo, Sara González, Carmen Hernández, Tomás Iglesias, Ana Mazaira, Gloria Miguélez, Jessica Lamas, Lidia Ortega, Jorge Pérez, Lucía Pérez, Paula Pérez, Irene Rubio, María Salguero, Belén Sola, Alberto Taibo. <https://www.filmin.es/corto/libertad>

³³ <https://musac.es/#coleccion/obra/laav-libertad>

Árbol de la memoria. Instalación en el III Encuentro Intergeneracional de Sartaguda

**Alba Giner Pérez, Soraya Melero Azcona,
Iciar Alforja Sagone, Teresa Romera Hitos**

Resumen – Abstract

El objetivo de este proyecto es realizar una reflexión sobre la importancia de la memoria histórica para reparar y crear un punto de encuentro entre aquellos que vivieron las consecuencias de la guerra y las nuevas generaciones de alumnos. Dentro del III Encuentro intergeneracional de la Memoria, que se celebra cada año para recordar los terribles sucesos ocurridos durante la guerra civil en Sartaguda, se realizó una instalación a partir de artefactos desarrollados a través de la reinterpretación de poesía comprometida. Esta instalación que tenía como objetivo motivar una reflexión sobre el concepto de memoria se integró en el paisaje del Parque de la Memoria a través de pequeñas esculturas que contenían un QR que permitía escuchar el videopoema. Este proyecto se planteó de forma interdepartamental mediante las asignaturas de Literatura universal, Lengua castellana y literatura I, Volumen y Dibujo artístico junto con la colaboración del GM de Asistencia al Producto Gráfico Interactivo que documentó el proceso.

Palabras clave – Key words: Artefacto, poesía comprometida, memoria, Sartaguda

Introducción

Este proyecto multidisciplinar nació como el objetivo de recordar la memoria de la víctimas asesinadas durante la guerra civil en la localidad de Sartaguda. Esta localidad situada en la provincia de Navarra en al sur de Estella es tristemente conocida como el “pueblo de las viudas” debido a la limpieza política que llevó a cabo el bando golpista tras la ocupación de la zona. La virulencia con la que se diezmó a la población (con una tasa de 67,6 asesinados por cada 1.000 habitantes) tuvo como objetivo castigar a los representantes del sindicato UGT, que habían defendido sus intereses e intentado hacer un reparto equitativo de la tierra. Tras el final de la guerra civil en 1945 la Diputación Foral realizó un reparto equitativo de las tierras que satisfizo en parte la reivindicaciones de los agricultores que habían sido asesinados. Las viudas, pese a formar parte de este reparto de tierras, al igual que el resto de habitantes del pueblo, no fueron compensadas por la violencia sufrida.

Con el objetivo de recordar y honrar la memoria de todos aquellos que murieron tratando de mejorar sus condiciones de vida y trabajo el programa **Escuelas con Memoria**, desarrollado por el **Instituto Navarro de la Memoria**, desarrolla cada año el **Encuentro Intergeneracional de la Memoria** en el parque construido en esta localidad como homenaje a la víctimas. El elemento central del parque es un muro que recoge los nombres de todas las personas asesinadas en Navarra tras el golpe militar del 18 de julio de 1936. Asimismo, cuenta con obras de José Ramón Anda (Atariaren Besarkada), Joxe Ulibarrena (Los Acribillados de la Santa Cruzada) o Néstor Basterretxea (Como Hoz Atávica y Mortal).

Durante el curso escolar 2021-22 la EASDI (Escuela de Arte y Superior de Diseño de Corella) entró a formar parte de programa Escuelas con Memoria y optó por desarrollar un proyecto interdepartamental con el que realizar un homenaje en torno al concepto de memoria a través de un artefacto que aunase poesía y creación artística. Para comenzar el proyecto reflexionamos con nuestro alumnado sobre las distintas posibilidades de materializar el proyecto y finalmente decidimos realizar un proyecto que se integrase en el paisaje y que completase con su significado el mensaje contenido en las múltiples esculturas que presentes en este monumento conmemorativo. Entre las peculiaridades del paisaje destacaban los árboles, y principalmente un olivo, que nos llevó a recabar en su simbología, relacionada con la inmortalidad, la resistencia y la renovación. Tras esta reflexión decidimos que nuestro proyecto se llamaría “El árbol de la memoria” como una reivindicación de la fuerza y convicción con la que los habitantes de Sartaguda intentaron aportar un modelo de sociedad y de producción más igualitaria. A su vez decidimos que dentro de la instalación artística iba a tener gran protagonismo el símbolo de las amapolas en homenaje a la *Elegía a Ramón Sijé* de Miguel Hernández y del título del documental que recoge los hechos sucedidos en Sartaguda (*Amapolas en la memoria*). Con el objetivo de que este mensaje no se olvide y perdure en el tiempo para producir una renovación ideamos el proyecto que aparece explicado a continuación.

Para crear esta instalación poético-artística se partirá de una antología de poesía comprometida que aborda las consecuencias de la Guerra Civil y de la represión con el objetivo de visibilizar las consecuencias negativas del conflicto y plantear una reflexión en la asignatura de literatura universal. Para ello utilizaremos tanto la obra de autores conocidos como documentos del fondo



Imagen 1. Testimonio de una de las familiares de la víctima de Sartaguda, junto a una de las esculturas del Parque de la Memoria.

documental de la memoria de Sartaguda con el objetivo de obtener texto sobre el que reflexionar. A partir de la reflexión sobre cada poema se creará un artefacto en las asignaturas de volumen y dibujo artístico que contendrá un QR en el que se integra un videopoema creado por los alumnos en literatura universal con el fin de convertir el arte en un elemento interactivo. El segundo curso del ciclo de Grado Medio de Atención al Producto Gráfico Interactivo documentará todo el proyecto con el objetivo de plantear una reflexión profunda sobre el proceso de creación y recoger la evolución del proyecto. Con el objetivo de documentar los testimonios orales que se han compartido en el encuentro por parte de los familiares de las víctimas los alumnos de lengua castellana y literatura de primero de bachillerato realizarán un reportaje con el fin de profundizar y dar a conocer estos hechos históricos.

Fundamentación teórica

Este proyecto ha sido desarrollado de forma transversal e interdisciplinar a través del contenido relacionado con la memoria histórica a través de la colaboración de las asignaturas de bachillerato: Literatura universal (1º de bachillerato) y Lengua castellana y literatura (1º de bachillerato), Volumen y Dibujo Artístico (1º de bachillerato) y del segundo curso del ciclo de Grado Medio de Atención al Producto Gráfico Interactivo.

El objetivo de este proyecto es integrar competencias clave como la Comunicación Lingüística presente en la lectura y análisis de poemas, en la creación de reportajes y en la creación de un guion para desarrollar el contenido audiovisual; la Competencia Digital relacionada con la creación de videopoemas y la documentación audiovisual del proyecto; las Competencias Sociales y Cívicas, que están presente en el contenido del proyecto y en la reflexión sobre la poesía comprometida y sobre un suceso histórico relacionado con la consecución de derechos y libertades, y , por último, la Conciencia y Expresiones Culturales a través de la visibilización de la expresión artística como un medio para reivindicar la memoria histórica.

De acuerdo con el Decreto Foral 25/2015 de 22 de abril para el Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra, esta unidad didáctica contribuye al desarrollo de las asignaturas nombradas anteriormente. De acuerdo con el Decreto Foral 70/2018, de 5 de septiembre, por el que se establecen la estructura y el currículo del título de técnico de artes plásticas y diseño en asistencia al producto gráfico interactivo este proyecto contribuye al desarrollo de las asignaturas nombradas anteriormente integrando contenidos relacionados con: la guerra civil, la dictadura franquista y la II Guerra Mundial y sus consecuencias a través de testimonios gráficos y de creación artística y literaria.

Además, este proyecto refuerza los contenidos de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de bachillerato (fascismos europeos y el nazismo alemán y las relaciones internacionales del período de Entreguerras) e Historia de España de 2º de bachillerato (Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la postguerra, la represión política y la autarquía económica), que en el caso del segundo curso del ciclo de Grado Medio de Atención al Producto Gráfico Interactivo no están presentes en el currículo. Por tanto, resulta significativo el hecho de que se trabaje de forma interdisciplinar el contenido relacionado con la memoria histórica en el nivel de GM de Asistencia al Producto Interactivo y, a su vez, se refuerce la Competencia Digital en el nivel de bachillerato. Resulta reseñable que en ambos niveles Bachillerato y FP se desarrollen y refuercen competencias como la Lingüística, las Sociales y Cívicas y la Conciencia y Expresiones Culturales que resultan imprescindibles para formar a ciudadanos con plena conciencia democrática.

Mediante la elaboración de este proyecto, los alumnos tendrán la oportunidad de llevar a cabo un trabajo gratificante y renovador, en el que se conjugue el desarrollo del pensamiento crítico con un planteamiento innovador. La comprensión de los acontecimientos que transformaron la historia de nuestro país en los años centrales del siglo XX permite al alumnado acercarse al conocimiento de nuestra sociedad actual con el objetivo de fomentar su capacidad crítica y formar ciudadanos responsables, conscientes de su compromiso con las generaciones futuras en consonancia con los elementos transversales, como la educación cívica y constitucional. El uso de este tipo de metodologías y recursos para abordar los contenidos permite, además, el desarrollo en el alumnado de las competencias clave, especialmente las sociales y cívicas.

Primera fase: La inspiración a través de los poemas

En la asignatura de Literatura Universal de primero de bachillerato con el objetivo de contextualizar los sucesos de Sartaguda se realizó un visionado con una reflexión general en relación al documental *Amapolas en la memoria*, que analiza los asesinatos que se produjeron en Sartaguda por parte del bando golpista.

Para ello se seleccionaron vídeos³⁴ en los que los familiares de las víctimas narraban los hechos ocurridos en Sartaguda a través de los que los alumnos tenían que reflexionar acerca del contenido de estos testimonios y la reivindicación que contenía cada uno de ellos. Para trabajar

³⁴ En el documental *Amapolas en la memoria. Sartaguda el pueblo de las viudas* (Hamaika Telebista, 2021) se recogen los siguientes testimonios de familiares de las víctimas con los que trabajamos en clase: *Luisa Sesma (Hija de Elías Sesma Miguel)*: “Nati 20.000 pesetas de multa por ser republicanos y le decía mi madre pero si no tengo. No pasa nada. Una yegua a la plaza y se sacaba a pública subasta y se la quedaban todos los de derechas”. *Agustín Moreno*: “Las pobres madres que bajaban al campo con la cesta en la cabeza y la azada al hombro a hacer los trabajos de hombres. Porque ellos no perdieron poco que les quitaron la vida, pero ellas qué les quedó a ellas, Porque la pensión que les quedó a estas mujeres fue la represión”. *Teresa Urbiola*: “Mataron a nuestros padres por la tierra. Luego lo coge la diputación. ¿De qué sirvió matar a los hombres? Después a todos se nos ha dado la tierra que hemos querido. Pero, ¿por qué mataron? Por las ganas de matar”. *Teresa Urbiola*: “Y ahí estamos agradecidos con la gente que viene. Los jóvenes ahora están enterándose y quieren. Tú sabes qué alegría no haber muerto como yo para ver esto”.



Imagen 2. Detalle de la instalación en Sartaguda.

estos contenidos se dividió la clase en cinco grupos de tres personas. Cada uno de los alumnos analizó uno de los vídeos y se extrajeron palabras clave con las que se recogieron las reivindicaciones expresadas por los familiares, que se escribieron en un mural grande dentro de la clase. Una vez recogidas estas reivindicaciones se planteó una reflexión en relación con la Ley de Memoria Histórica, aprobada en 2007, y se marcaron todas aquellas reivindicaciones de los familiares que no quedaban recogidas en esta ley.

Tras esta actividad de introducción una actividad de lectura y análisis de poesía comprometida que ahonda en las terribles consecuencias de la guerra. Entre los poemas seleccionados estaban *La poesía es un arma cargada de futuro* de Gabriel Celaya, *Pensamientos durante un ataque aéreo* de Stephen Spender, *El crimen fue en Granada* de Antonio Machado o *Explico algunas cosas* de Pablo Neruda. Como homenaje a las víctimas de Sartaguda también se incluyeron los poemas *Mujeres de negro* de José Ramón Martínez (ex alcalde de Sartaguda, miembro de la Asociación Pueblo de las Viudas) y *Fue del año 36* y *A los matones del 36* de los cuadernos de Lucía y M^a Carmen Moreno³⁵, familiares de represaliados.

Con el objetivo de analizar cada uno de los poemas y seleccionar las imágenes que posteriormente servirán para crear el videopoema se entregó a cada grupo una plantilla en la que debían realizar los siguientes pasos:

1. Dividir el poema en partes y señalar las ideas o imágenes importantes en cada una de ellas.
2. Explicar el contenido del poema con el objetivo de planificar la secuencia de imágenes que serían utilizadas para crear el vídeo.
3. En relación con las imágenes y símbolos que aparecían en el poema y la temática principal debían explicar de forma general los elementos técnicos (imágenes, sonido, música, tipografía) que utilizarían en el videopoema.

Segunda fase: La creación a través del vídeo y la escultura

Una vez analizados los poemas y planteada la propuesta estética, cada uno de los grupos debía desarrollar un artefacto artístico en forma de escultura acompañado de un videopoema, que serviría para completar el significado del artefacto y ofrecer una versión recitada del poema que completase el significado del artefacto.

Para ello trabajaron en las asignaturas de literatura universal, en la que crearon el videopoema, y en las asignaturas de volumen y dibujo artístico, en las que crearon el artefacto.

Para realizar el videopoema cada uno de los grupos seleccionó un conjunto de imágenes que pudieran ajustarse a la lista de imágenes y símbolos que habían extraído del poema. Una vez seleccionadas estas imágenes, tuvieron que planificar a partir de un documento de word qué imágenes iban a aparecer en cada una de las partes recitadas del poema. Una vez planificada esta secuenciación, en cada uno de los grupos se decidía quién iba a recitar el poema y se grababa este recitado atendiendo al tono, dicción, ritmo y expresión. Tras unir las imágenes con el sonido, editaron el texto que serviría como apoyo para leer el contenido del poema durante el visionado del videopoema. Como paso final se subía el vídeo al canal creado para el proyecto y se creaba un enlace que se convertía en QR y se pegaba en el artefacto. Así al ver el artefacto también sería posible escuchar el poema y ver las imágenes que completaban su significado.

³⁵ Los poemas citados fueron extraídos del Fondo Lucía y M^a Carmen Moreno Garatea – Sartaguda a través de la página web de la Dirección general de paz, convivencia y derechos humanos del Gobierno de Navarra a través de su centro de documentación.

Para realizar el artefacto en las asignaturas de Dibujo artístico y Volumen cada uno de los grupos realizaba un proceso de bocetaje con el objetivo de elaborar la planificación de este proyecto. Para ello, debían relacionar la simbología del poema escogido con la simbología del color y su capacidad expresiva. Tras ello debían decidir qué texturas y materiales utilizar mediante la búsqueda y experimentación con diferentes materiales y texturas en 2D y 3D. Tras diseñar el proyecto debían desarrollar los artefactos. En último lugar, cada uno de los grupos ponía en común los artefactos realizados y realizaba una reflexión por escrito sobre el proceso creativo.

Tercera fase: La documentación audiovisual del proceso de creación

Desde la asignatura de Multimedia, los alumnos y alumnas de 2º de Grado Medio de Asistencia al Producto Gráfico Interactivo realizaron la cobertura audiovisual de las diferentes proyectos en relación a la Memoria Escuela que se han hecho desde la EASDI. La finalidad de este material era ser colgado en la web que los mismos alumnos han desarrollado en el módulo de Obra Final. De esta forma, se han puesto en práctica todos los conocimientos impartidos módulo, desde el diseño web a la grabación y edición audiovisual.

En concreto, desde Multimedia, los estudiantes realizaron la grabación de entrevistas y edición de podcasts a los alumnos de Bachillerato implicados en el proyecto y la grabación, edición y elaboración de créditos animados del encuentro en Sartaguda y de la representación de danza Basoa.

El desarrollo metodológico de la actividad se llevó a cabo a través de tres grupos, organizando el trabajo de manera que todos alumnos y alumnas rotaran en roles y tareas, consiguiendo así que aplicaran todos los conocimientos impartidos durante el curso desde las diferentes perspectivas.

Para el desarrollo de estas actividades la clase se dividió en tres grupos. El desarrollo de las diferentes tareas realizadas en torno a la Memoria Histórica se fueron asignando a los diferentes grupos procurando que todos los alumnos tocarán todos los pasos y procesos necesarios para el desarrollo de un producto audiovisual.

- El grupo 1 y 3 realizaron entrevistas a los alumnos de Bachillerato para la elaboración de un podcast. Edición del podcast
- El grupo 3 realizó la grabación de las actividades desarrolladas en Sartaguda.
- El grupo 2 descargó las tarjetas de las cámaras y realizó el montaje de audio y vídeo de la pieza resumen. El grupo 1 realizó dos animaciones, para el comienzo y fin del vídeo.
- El grupo 2 insertó la animación en el vídeo y lo exportó para ser colgado en la web del proyecto.

Cuarta fase: La reflexión sobre el hecho histórico a través del reportaje

En cuanto a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, este proyecto se ha trabajado a través de la realización de un reportaje. Dicho texto debía tener como punto de partida la experiencia vivida en Sartaguda, es decir, los alumnos podían decidir escribir sobre la historia del pueblo o investigar otros asuntos que dicha historia inspirase, siempre en el marco de la Memoria Histórica.

Los contenidos que se han trabajado son: la comprensión y producción de textos orales procedentes de los medios de comunicación social, a través del visionado de testimonios grabados en vídeo de víctimas de la represión franquista; comprensión, producción y organización de textos escritos procedentes de los medios de comunicación social y

procedimientos para la obtención, tratamiento y evaluación de la información procedente de fuentes impresas y digitales, a través de la escritura de un reportaje. Y, por último, observación, reflexión y explicación de las diferentes formas de organización textual, trabajando sobre el propio reportaje creado.

La secuencia de actividades se dividió en cuatro sesiones y la visita a Sartaguda. Ha consistido en lo siguiente:

En la primera clase, se realizó un visionado del reportaje sobre Sartaguda “Amapolas en la memoria” y se llevó a cabo una reflexión oral. El objetivo era obtener información necesaria para introducirnos en el tema y motivar al alumnado sobre el mismo.

La segunda sesión se dedicó a que el alumnado trabajase por parejas en el reportaje individual, planteando un borrador con las primeras ideas.

Posteriormente, se realizaron entrevistas durante el Encuentro Intergeneracional de Sartaguda, a través de las cuales el alumnado pudo obtener información para sus reportajes.

Hubo una tercera sesión dedicada en exclusiva a la elaboración y corrección de un borrador final del reportaje escrito. Por último, se dedicó una sesión a la producción final del reportaje escrito.

El desarrollo de esta actividad ha sido muy satisfactorio. El hecho de que formara parte de un proyecto más amplio, en el que varias materias estaban involucradas, ha hecho que el alumnado se implicara en profundidad. A través de la experiencia vivida en Sartaguda y de la información obtenida, los alumnos y alumnas investigaron sobre la represión franquista en su entorno y despertaron su interés por conocer más. El resultado final ha sido un variado número de reportajes sobre diferentes temas, que abarcan desde testimonios concretos del pueblo de Sartaguda hasta la implicación internacional (o falta de la misma) en la guerra civil española.

Conclusión y valoración

El resultado de este proyecto ha resultado muy positivo, ya que los alumnos tomaron parte en el proceso de forma activa y fueron testigos de forma directa de la memoria viva a través del Parque de la Memoria de Sartaguda y de los familiares de las víctimas que conocieron el conflicto de primera mano. La escucha activa de estos testimonios y su desarrollo posterior, en forma de reportaje escrito en el caso de bachillerato y reportaje audiovisual en el caso de GM en Asistencia al Producto Gráfico Interactivo, aportó una visión propia por parte de los alumnos y una reflexión, que a su vez, sirvieron como altavoz para hacer llegar este testimonio a la sociedad.

La realización de este proyecto ha supuesto un gran reto para el alumnado y para las docentes implicadas. La gran dificultad ha residido en que se han tratado de acontecimientos reales, que no se pueden repetir y que presentan ciertas dificultades, sobre todo a la hora de grabar. El hecho de grabar el homenaje en Sartaguda supuso un esfuerzo respecto a la organización y la logística. Pero, por otra parte acercó al alumnado a una situación real de trabajo en el que su esfuerzo se convierte en un producto real.

Los alumnos y alumnas han afrontado cada dificultad como un reto y han resuelto satisfactoriamente cada problema que se les ha presentado. Cabe destacar, sobre todo, la gran motivación con la que han afrontado el proyecto. Desde su preparación hasta el acabo final del mismo han demostrado un interés y una capacidad de resolución admirable.

Con respecto a la planificación del proyecto, que se volverá a realizar en los años siguientes, resultaría interesante que la participación de los alumnos y alumnas de Grado Media fuese más allá de la documentación, trabajando también en la creación de los artefactos.

La experiencia de trabajo ha supuesto un punto de partida para un proyecto ambicioso y complejo que une varias asignaturas y departamentos. Durante los próximos años este proceso de trabajo se irá ampliando y completando para mejorar el proceso de trabajo y unir a las diferentes partes que lo conforman.

Hablar de lo que no está escrito (diseño y creación de la página web/proceso de coloración de la obra gráfica de las fotorreporteras bélicas Gerda Taro y Kati Horna/videopoema animado debajo de los sueños)

Iciar Sagone Alforja, Marianela Santolalla Marcilla, Diego Pellicer Gesto

Resumen – Abstract

Los tres proyectos: Diseño y creación de la página web, Proceso de coloración de la obra gráfica de las fotorreporteras bélicas Gerda Taro y Kati Horna y el Videopoema animado *Debajo de los sueños* tienen como objetivo aunar la reflexión sobre la memoria histórica con el desarrollo del diseño y creación web en el primer caso, con la edición fotográfica en el segundo y con la creación de contenido audiovisual animado en el tercero. Estos tres proyectos dan cabida a la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y una reflexión respecto a la historia reciente de España dentro del nivel de estudios de grado medio y superior, cuyos contenidos no contemplan materias relacionadas con la historia contemporáneo o historia de España. Por tanto, el objetivo de este proyecto se centra en desarrollar de forma transversal una reflexión sobre el concepto de memoria histórica a través de testimonios recuperados de fuentes de archivos y elaborados posteriormente por el alumnado para hacer llegar esta reflexión por medio del arte y la creación.

Palabras clave – Key words: Creación web, edición fotográfica, creación de contenido audiovisual, pensamiento crítico, historia de España

Introducción

La **Escuela de Arte y Superior de Diseño de Corella** entró a formar parte durante el curso 2021-2022 dentro del proyecto **Escuelas con Memoria del Instituto Navarro de la Memoria (INM)** como una oportunidad de ahondar en el conocimiento de la “memoria democrática” dentro de los niveles educativos de grado medio y superior y bachillerato e integrar de forma transversal conocimiento y revisión histórica con un desarrollo práctico, técnico y creativo de todo este conocimiento.

Dentro del marco **Lenguajes y expresiones de la memoria. Experiencias didácticas** se han desarrollado tres proyectos dentro del nivel de GM y GS: **Hablar de lo que no está escrito** (Diseño y creación de la página web/Proceso de coloración de la obra gráfica de las fotorreporteras bélicas Gerda Taro y Kati Horna) y el **Videopoema animado *Debajo de los Sueños***.

Los tres proyectos que se desarrollan dentro del marco del congreso “**Lenguajes y expresiones de la memoria. Experiencias didácticas**” tienen como objetivo aunar la reflexión sobre la memoria histórica con el desarrollo del diseño y creación web en el primer caso, con la edición fotográfica en el segundo y con la creación de contenido audiovisual animado en el tercero. Estos tres proyectos dan cabida a la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y una reflexión respecto a la historia reciente de España dentro del nivel de estudios de grado medio y superior, cuyos contenidos no contemplan materias relacionadas con la historia contemporáneo o historia de España.

Los módulos que impartimos se encuentran especializados en el manejo de las herramientas informáticas, en concreto, del software dedicado al diseño gráfico y web. Por ello, nuestros currículos no ofrecen la posibilidad de trabajar este tipo de temas de manera directa y, aunque existe un módulo de Historia, que se imparte en el primer curso, éste se especializa en Historia del Diseño Gráfico.

Sin embargo, el hecho de centrarnos en herramientas digitales creativas nos ofrece la posibilidad de que nuestro alumnado desarrolle esas competencias a través de materiales que, aunque no incluidos en el currículo directamente, nos ayudan a tratar ciertos temas; lo hemos hecho, hacemos y seguiremos haciéndolo con la violencia machista, el Día del Libro o el Día de la Ciberseguridad.

Con todo ello, al llegar a nosotras el curso pasado la propuesta de trabajar la Memoria Histórica no nos lo pensamos demasiado: debíamos incluirla. Ambas profesoras somos personas que fueron a EGB, BUP y COU y a las que siempre se les acababa, por aquél entonces, el curso al empezar a ver en clase lo que aún estaba vivo: el siglo XX. Sin embargo, hemos escuchado las historias de nuestros abuelos y abuelas, visto documentales y leído libros y, últimamente, novelas gráficas y creemos que las nuevas generaciones deben conocer este macabro trozo de nuestro pasado para, en la medida de lo posible, tratar de evitar que se repita.

Al pertenecer a dos cursos diferentes de dos ciclos diferentes, pero con alma similar, cada una de nosotras lo incluyó a su modo, adaptando el tema al desarrollo del contenido en el aula. A continuación explicaremos brevemente cómo desarrollamos este tema en cada una de nuestras propuestas haciendo una pirueta de doble tirabuzón para hablar de lo que no está escrito (en nuestros currículos).

Fundamentación teórica

Estos tres proyectos corresponden con los niveles educativos de Grado Medio de asistencia al producto gráfico impreso (**Curso 1º. Módulo: Medios Informáticos**) e interactivo (**Curso 2º. Multimedia. Diseño web y Obra Final**) y Grado Superior de Animación (Curso 2º). Los tres proyectos presentan como objetivo común la necesidad de hacer presente en nuestra sociedad una reflexión sobre la memoria histórica a través de diferentes procesos de elaboración gráfica, interactiva y audiovisual que integran reflexión y creación.

De acuerdo con el Decreto Foral 270/2015, de 16 de diciembre, por el que se establecen la estructura y el currículo del título de técnico de artes plásticas y diseño en asistencia al producto gráfico impreso; el Decreto Foral 70/2018, de 5 de septiembre, por el que se establecen la estructura y el currículo del título de técnico de artes plásticas y diseño en asistencia al producto gráfico interactivo y el Decreto Foral 52/2021, de 23 de junio, por el que se establecen la estructura y el currículo del título de técnico superior de artes plásticas y diseño en animación, estos proyectos contribuyen al desarrollo de las asignaturas nombradas anteriormente integrando contenidos relacionados con: la guerra civil, la dictadura franquista y la II Guerra Mundial y sus consecuencias a través de testimonios gráficos y de creación artística y literaria.

Desarrollo de los proyectos

1. Colorear imágenes de las fotorreporteras bélicas Gerda Taro y Kati Horna

1º del CFGM de APG-impreso medios informáticos

Pprofesora Marianela Santolalla Marcilla

Fundamentación teórica

En el currículo del ciclo y del módulo se pide que el alumnado aprenda a trabajar con imágenes de mapas de bits y se especifican determinados procesos. Uno de ellos son las selecciones y el tratamiento del color y, habitualmente, suelo incluir un ejercicio en el que deben colorear una imagen en blanco y negro. Para ello, suelo elegir imágenes icónicas de la fotografía como “Mujer migrante” de Dorothea Lange en 1936 lo que me ayuda a trabajar figuras clave de la fotografía y a hablar de los temas que en ellas se capturan.

Además, soy una convencida de la necesidad de incluir figuras femeninas y figuras no exclusivamente occidentales en los currículos porque considero que han sido apartadas sin justificación. Por ello, al plantearse la posibilidad de trabajar la Memoria Histórica en el aula me centré en la búsqueda de fotografías mujeres y, con ello, encontré enseguida a Gerda Taro y a Kati Horna. El hecho de que fueran fotorreporteras bélicas me ayudaba también a dinamitar la imagen de los oficios típicamente masculinos o femeninos.

Al encontrarlas, todo cuadró: trabajaríamos la selección y coloración de imágenes a través del trabajo de estas dos figuras. Pero no sólo eso, con este proyecto también desarrollaríamos su capacidad para escribir correctamente y para contrastar fuentes en sus búsquedas por Internet.

Descripción del proyecto

El proyecto lo dividimos en las siguientes fases:

- Como en todo proyecto, la primera parte la dedicamos a hacer una evaluación inicial mediante un breve cuestionario con preguntas básicas sobre la Guerra Civil y sobre ambas fotografías. Debían incluir esas respuestas en su trabajo final. El resultado constató que no manejaban muchos datos sobre ambos temas.

- En el desarrollo de la propuesta, el alumnado debía investigar a ambas autoras y a su obra y elegir una de ellas de una manera justificada. Tras elegir a la autora, seleccionarían al menos cinco imágenes con buena resolución (les pedí un tamaño mínimo) y, de ellas, deberían colorear una sin usar los filtros neuronales.
- En la rúbrica se calificaría la calidad de la imagen, de las selecciones y la veracidad de los colores utilizados. En este último aspecto, el alumnado debía ser tan fiel como fuera posible a los posibles colores reales de la imagen y justificar esa elección. En el transcurso de la actividad, íbamos hablando, informalmente, sobre aspectos que les llamaba la atención de las fotografías.

Valoración y conclusiones

La inclusión de este proyecto en el aula ha tenido muchos aspectos positivos que van desde los personales (quedarte satisfecha con el trabajo realizado y con la sensación de aportar tu granito de arena), a los profesionales puesto que no sólo adquirieron conocimientos sobre el manejo de las herramientas, sino que además, aumentaron su sentido crítico a la hora de hacer búsquedas, consiguieron hacer búsquedas más especializadas y, cómo no, aumentaron el escaso conocimiento que tenían sobre la Guerra Civil y sobre el trabajo de ambas artistas.

Además, al formar parte de un proyecto más grande, se generaron flujos de trabajo entre ciclos y estudios y tuvieron la posibilidad de asistir a un par de actividades basadas en la Memoria Histórica dándole un poco más de espacio a este tema y trabajándolo, también desde otros puntos de vista artísticos como la escultura, la poesía o la danza.

Repetiría sin duda la experiencia aunque, por mi condición de trabajadora interina, no pueda hacerlo del mismo modo ni con la misma magnitud. Además, fruto de las reuniones con los representantes de la Memoria Histórica, investigaría con profundidad la figura de Ikerne Cruchaga por ser más cercana, fotógrafa y víctima de ese conflicto.

2. Diseño de la página web: Memoria histórica

2º curso de GM de Asistente al producto gráfico interactivo

Profesora Itziar Alforja Sagone

Fundamentación teórica

Con el objetivo de desarrollar los objetivos generales del ciclo del GM de Asistencia al Producto Gráfico Interactivo el proyecto se centró en:

- Conocer el proceso de realización del producto gráfico interactivo, los condicionamientos específicos de cada etapa y las técnicas de control de calidad correspondientes.
- Ser capaz de valorar los recursos técnicos, materiales y gráficos más adecuados para la realización de elementos multimedia.
- Interpretar con rigor y sensibilidad artístico-plástica el briefing o la información proyectual que se le suministre, ya sea gráfica, escrita u oral, referente a los distintos procesos de trabajo de la especialidad.

El proyecto planteado respondía a varios de los objetivos generales así como a los específicos de varios módulos de 2º curso: Edición web, Multimedia y Obra Final. Al final del ciclo solemos buscar un proyecto con envergadura suficiente para poder plasmar lo aprendido. Aunar todas las actividades del Centro educativo en una web para poder comprobar el trabajo realizado, suponía un reto debido a las diferentes fuentes de información que íbamos a tener que manejar.

Como docente de Edición web, decidí apuntarme al proyecto. La compañera de Multimedia, Teresa Romera, se interesó y colaboró para que Obra Final pudiera transmitir todo el proyecto de manera integral.

Descripción del proyecto

Con la fundamentación que aporta el trabajo colaborativo por proyectos (ACBP), creamos diferentes equipos dentro del aula, combinando las responsabilidades de cada persona y alternándose para que el aprendizaje fuera integral. Hicimos un test de conocimientos previos, ya que como comentaba nuestra compañera Nela, no se imparte HISTORIA en el ciclo, pero tenemos necesidad de conocer nuestro pasado, no tan lejano (<https://forms.gle/gYjeKiNrFuavd9bt7>).

El resultado general era de bastante desconocimiento puesto que en la ESO no se llega a esta parte de la historia o se da de manera superficial.

En el segundo cuatrimestre, aprovechando la necesidad curricular de trabajar con una web con base de datos, planteamos un WordPress en el que cada equipo tenía acceso a la edición y fueran publicando las distintas actividades de todos los ciclos educativos de la EASDI relacionadas con la Memoria Histórica.

Los tiempos de cada asignatura no siempre han coincidido con los nuestros, ha sido un reto poder encajar toda la información visual y textual, incluyendo la grabación de eventos para posteriormente publicarlos o la creación de una imagen corporativa específica para el proyecto. El resultado ha sido espectacular: <https://dimemoria.dicorella-projects.com/>

Al terminar el proyecto eliminé los permisos del alumnado que se marchaba por la necesidad de que sea un proyecto vivo y se sigan publicando más acciones en el siguiente curso. La web está viva.

Valoración y conclusiones

La valoración personal ha sido muy satisfactoria, ya que mi perspectiva previa no contemplaba tanta implicación por parte del alumnado. En un caso en concreto, un alumno del aula nos contaba experiencias personales ya que su bisabuelo y tío-abuelo estaban enterrados en la fosa de Sartaguda, una de las visitas que realizamos, verdaderamente intensa y gratificante.

Mezclar las experiencias artísticas, danza, teatro con las experiencias del aula ha sido una formación transversal significativa, además de contactar con el resto de alumnado (otros ciclos, bachilleratos) puesto que apenas conocían el centro por la reciente pandemia, a nivel emocional les ha aportado seguridad, trabajando conceptos como no están solos, forman parte de algo, integración social...

A nivel de aprendizaje, las evaluaciones han contemplado distintas perspectivas como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del producto realizado mediante test de usuarios y evaluación del “cliente” (el resto de profesorado participante en el Proyecto).

3. Videopoema animado *debajo de los sueños*

2º curso de GS de animación

Profesor Diego Pellicer Gesto

Descripción del proyecto

Este trabajo ha sido realizado por el alumnado de segundo curso del Ciclo Superior de Animación, en el módulo de Proyectos II y cuyo principal objetivo fue la creación de una narración audiovisual animada y aplicarla a una obra ya existente.

Para la realización de este proyecto se dividió la clase en tres grupos distintos y se les solicitó que localizaran poemas redactados por poetisas de la comunidad de Navarra, preferiblemente de la zona de la Ribera. En un principio la premisa única fue esa, pero al ver que una de estas obras se ajustaba al proyecto de centro de Memoria Histórica se decidió trabajar y focalizarse en este sentido.

Tras un largo estudio y documentación, el grupo compuesto por Carlos Catute, Lucía Crespo, Iker Gárate y Unai Díaz dio con el poema “Debajo de los sueños”, extraído del poemario “Cierta Belleza” de Teresa Ramos³⁶, poetisa nacida en Oviedo en 1961, residente en Pamplona. La obra busca describir la perspectiva de la mujer durante la Guerra Civil española.

Entendiendo que un producto audiovisual requiere de largos procesos de desarrollo, máxime si se trata de animación digital, el trabajo se extendió a lo largo del primer trimestre, de donde se extrajo la nota de la primera evaluación; muy positiva, por cierto.

Objetivos

Se buscó que el proyecto no fuera estrictamente narrativo, sino que tuviera un carácter metafórico en cohesión con lo figurativo del poema. Otro de los objetivos fue determinar el *target* al que dirigirse, con un espectador de avanzada edad como objetivo potencial pero intentando llegar también al público joven a través de la animación. Esto contribuyó a determinar el estilo artístico y el ritmo del poema.

³⁶ A continuación se puede leer el poema escrito por Teresa Ramos:

DEBAJO DE LOS SUEÑOS

Hoy la noche frenética de la ciudad
arruinada por los sátrapas agoniza,
como una mujer a quien violaron,
y se desangra en esta guerra civil
que nunca termina.

Este es mi país
y esta es mi vergüenza.

Debajo de los sueños
el manto púrpura de lobos blancos
que leen poesía.

Un hombre duerme tendido
sobre un campo de amapolas,
revitaliza el aire del próximo día
y su ajetreo.

Yo, viviendo de un grito solo mío,
aprendo a revisitar me las entrañas:
hablen ellas de una vez y para siempre.

Nosotras, que íbamos a tenerlo todo
menos la nieve. Era nuestra la lava
y la aurora; ella cantaba con la voz
muda de quien solo sabe decir
las cosas con el color de la belleza
que arranca lágrimas.

Era hora de labramos este nido,
de devolver perfume por palabra.

Sangre, ley y compromiso de existir.

Era hora de ser mujeres y hombres libres.
Era hora de rescatar el tiempo del desvelo
y el amor que abofetea la mentira.

Metodología

Para el desarrollo de este proyecto se respetaron los estándares de producción de una obra audiovisual: Preproducción, producción y postproducción.

- **Preproducción:**

Una vez planteada la tarea por el profesor, el alumnado comenzó con la búsqueda de poemas, atendiendo a las premisas requeridas.

Tras un largo proceso de documentación se decidió trabajar el poema “Debajo de los sueños”, pues este se adecuaba perfectamente a los requisitos de la tarea.

Se contactó con la autora para solicitar el derecho de trabajar su obra. La escritora accedió positivamente a la petición de cesión, por lo que se comenzó a trabajar el proceso de preproducción.

Hubo que interpretar el significado de cada estrofa del poema por lo que se decidió contactar de nuevo con la autora para no errar en la interpretación y, de esta manera, poder trabajar de manera precisa.

Tras estas aclaraciones se tomaron diferentes conclusiones:

La técnica de animación empleada sería 2D digital. El programa utilizado para animar, *After Effects*.

Se acordó una paleta de colores para cada estrofa, atendiendo a que la tonalidad cambia según el tema que tratan los versos.

La estética geométrica de los elementos que conforman la animación; esto se decidió por un tema de simplicidad del trabajo. Además de la forma simple, los colores planos en todos los elementos funcionan bien juntos, siendo agradable a la vista.

Una vez desmenuzado el poema y establecido el guion se dio paso al desarrollo del *storyboard* en el que se seleccionaron los planos, ángulos, movimientos de cámara, etc.

- **Producción:**

Esta fase se diferencia en 3 partes: Diseño digital, coloreado, y animación digital.

Objetos, personajes y fondos realizados en *Illustrator*. Geometrizando personajes, simplificando objetos y fondos, usando colores planos que contrastan bien entre sí.

Para objetos más complejos se dividió cada uno de sus elementos estructurales en capas distintas para más adelante en el proceso de animación poder manipular las partes necesitadas de manera independiente.

Algunos de estos documentos creados en *Illustrator* fueron modificados durante la etapa de montaje y postproducción para adaptarlos al metraje.

La animación es completamente digital, realizada en el programa *After Effects*.

Una vez finalizada la fase de animación exportamos a vídeo todos los planos.

- **Postproducción:**

Se contactó con la autora para sugerir que fuera ella quien narrara el poema. Tras recibir varias propuestas se eligió la que mejor se ajustaba al trabajo.

Se importaron los archivos de vídeo y se recortaron para sincronizar con el audio. Se insertó la música y efectos de sonido. Se niveló el audio y la velocidad de reproducción y se ajustó el color.

Finalmente, tras la edición se añadieron los créditos finales con *Illustrator*.

Conclusiones del alumnado

“Como todo proyecto animado, la idea de poder crear una animación visualmente atractiva ya es un reto en sí. Hemos aprendido varias cosas que ni nos imaginábamos, pensar que se ve tan fácil verlo, pero tan complicado de producirlo. El estudio de todos los elementos para crearlo es incalculable. Desde los planos principales, pasando por las transiciones, hemos estudiado cada elemento que aparece y deja la composición para que se entienda mejor lo que queremos representar. Añadido a esto le dotamos de vida a cada elemento que aparece con las claves que hay que tener en cuenta para animar algo bien con el *spacing*, *timing* y todos los principios que hemos integrado con cada proyecto. Obviamente, llevándolo al terreno del aura final.

El trabajo en grupo siempre puede ser complicado. Dentro de nuestro grupo siempre ha habido distintos puntos de vista, visualizaciones, e ideas del resultado final.

Hay que añadir que el resultado obtenido no es el mismo que hubiéramos tenido añadiendo un periodo más largo de producción y postproducción. Algunas cosas han quedado fuera de lo esperado al atenernos a la cronología del proyecto. Algunos planos han sido simplificados para poder introducirlos a tiempo al resultado final. Así como otros elementos han sido reutilizados aprovechando el material bruto.

La distancia con la autora no nos ha permitido tener la mejor fidelidad de audio obligándonos a utilizar una pista de voz de menor calidad.

Este proyecto es distinto al que podríamos realizar dado que conlleva trabajar sobre un tema ya determinado, en este caso “Debajo de los sueños”. La preproducción nos ha desencajado de lo establecido anteriormente dado que la búsqueda fue más intensa que en otros proyectos, esto debido a que en anteriores ocasiones trabajamos la idea por nosotros mismos sin casi referencias definiendo poco a poco.

Otro paso distinto es el reto que nos supone a veces descifrar un poema o algunos de sus apartados para poder trasladarlo a la animación. Esto nos ha hecho ponernos en contacto con la autora del poema, para pedirle los derechos de autor/a de una manera formal dándole todo lujo de detalles sobre por qué lo queríamos elegir, justo ese y quiénes éramos y qué haríamos con dicho material.

Además, aprendimos a acentuar y dar más enfoque a la relación música-plano (lo que se ve) dado que vemos la poesía como un paso intermedio entre una historia narrada y la música. Dándole un tempo en cada parte.

En suma, son infinitudes de razones por las que este proyecto nos ha permitido contactar con más personas fuera del ámbito educativo. Además, seguir con la constante creatividad y estudio de la producción audiovisual en general y el dominio de diversos programas dedicados a la animación y la práctica constante con relación a la animación y la adecuación para la creación de los personajes y fondos.

A nivel personal, creemos que el resultado ha sido satisfactorio. El alivio que genera que el proyecto haya contentado a la autora, y haber superado nuestras expectativas en el desarrollo nos deja un buen sabor de boca a la hora de terminar con todo.

También ha sido un periodo de aprendizaje donde nos hemos visto obligados a investigar por cuenta propia para poder avanzar, aprendiendo y mejorando nuestras habilidades.

Como equipo, teníamos la necesidad de encontrar un consenso en todas nuestras aportaciones sin que se distanciasen de las bases en las que se apoya el trabajo.

Nuestra experiencia como equipo de trabajo ha sido positiva progresando en nuestras competencias interpersonales”.

Mapa de las ruinas de Europa

David R. Peralto

Fundación Teatro Joven

Abstract

El programa *Mapa de las ruinas de Europa* es un ciclo de actividades teatrales y educativas promovido por la Fundación Teatro Joven desde el año 2017 con el objetivo de reflexionar sobre la idea de Europa y visitar nuestra historia reciente a través de momentos claves protagonizados por jóvenes desde comienzos del siglo XX. En sus ya 6 años de vida, el programa ha comprendido: talleres de creación de textos dramáticos, elaboración de recursos pedagógicos sobre la memoria europea para trabajar en el aula de Secundaria y Bachillerato, producción de tres obras teatrales protagonizadas por actores jóvenes y exhibición de las mismas en funciones matinales para jóvenes y funciones de tarde para público general, edición y traducción de textos, así como realización de mesas redondas y encuentros entre espectadores y expertos en la materia.

Palabras clave: Memoria, Europa, Educación, Teatro, Jóvenes

1. Fundación Teatro Joven / LaJoven

La Fundación Teatro Joven / La Joven y su equipo humano son el motor de este proyecto. La Fundación tiene como misión extender el amor por la cultura, la educación y el teatro a través del desarrollo de jóvenes profesionales, artísticos, técnicos y gestores fomentando la investigación dramática y buscando la incorporación de los públicos jóvenes al teatro a través de la dramaturgia contemporánea.

La Fundación Teatro Joven desarrolla una línea de educación artística en el currículum de Secundaria y Bachillerato con cursos de formación sobre el teatro como herramienta pedagógica para el profesorado, encuentros con el alumnado, y elaboración de material pedagógico de cada una de las 21 producciones realizadas en los 10 años de su existencia para ser trabajadas tanto en el aula como vía online.

2. Análisis del contexto y oportunidad del proyecto

En el sondeo de opinión que el INJUVE realizó en 2014 titulado “Jóvenes y Europa”, a la pregunta de cuáles son los elementos más importantes que componen la identidad europea, un 76,4 % de los jóvenes entre 15 y 29 años responde que es el euro el principal marcador identitario, mientras que sólo un 38,4% hace referencia a la cultura y un 33,5% a la historia.

Posteriormente, y con motivo de las elecciones europeas, VIACOM realizó una encuesta en 2019 a 10.000 jóvenes de entre 18 y 34 años de 10 países europeos entre los que se encontraba España. Un 32% de los jóvenes encuestados considera que la Unión Europea socava la identidad nacional de sus países. Al preguntarles cuáles son los ámbitos políticos en los que debe concentrarse el Parlamento Europeo, las respuestas más frecuentes son: medio ambiente (52%), economía (50%), inmigración (44%), desempleo (42%) entre otros. La cultura, eje transversal de concienciación e innovación social, carece de relevancia alguna.

Desde la Fundación Teatro Joven, un espacio de encuentro de profesionales de la Cultura y la Educación, se ha detectado la misma tendencia. Los cientos de profesionales del mundo educativo cercanos a la Fundación nos alertan sobre la desafección creciente de los jóvenes españoles con el concepto Europa y la misma Unión Europea, una desafección que achacan al desconocimiento sobre la historia y la cultura común. Este hecho provoca que los jóvenes carezcan de sentimiento de pertenencia al espacio cultural y geográfico en el que viven.

3. Un ciclo de actividades educativas y culturales sobre memoria europea

Desde el mismo momento de la publicación del estudio del INJUVE en 2014, la Fundación Teatro Joven inició los primeros trabajos de estudio de estas tendencias con la celebración de un taller con más de 40 artistas de distintas generaciones en la sede de la Fundación Teatro Joven. Las conclusiones del taller coincidían con los resultados de las encuestas del INJUVE y de VIACOM. Se confirmaba que el conocimiento de la cultura e historia europea, y por tanto la adhesión a un sentimiento europeo era muy débil entre las generaciones más jóvenes y mucho más sólido entre los mayores de 40 años.

Ante una urgencia y necesidad de tamaño magnitud, en 2017 se inició un ambicioso programa: abrir una línea de investigación histórica, educativa, literaria, de producción y exhibición teatral

que diera como fruto un ciclo de obras teatrales. El objetivo de este programa sería reflexionar sobre Europa a través de una mirada que nos permita dialogar entre lo que ayer fue nuestra Historia, y lo que hoy es nuestro presente.

Cada una de las piezas teatrales debería nacer de un estrecho trabajo de documentación, investigación y creación entre dos autores o autoras y el alma mater del concepto del ciclo: José Luis Arellano, director artístico de la Fundación.

En paralelo, se inició la creación de espacios de reflexión sobre las actividades culturales y educativas a desarrollar en torno a cada periodo reflejado en el ciclo: celebración de coloquios con jóvenes, mesas redondas, talleres, y elaboración de guías didácticas para que el profesorado de Secundaria y Bachillerato trabaje desde el aula a fin de que el impacto cultural, social y educativo del proyecto sea el mayor posible.

A partir de este estudio previo, la Fundación Teatro Joven inició un trabajo de investigación sobre Europa como espacio común en lo cultural, histórico y social. El ciclo de obras teatrales que lo vertebraría se titularía: *Mapa de las ruinas de Europa*, título genérico junto al cual aparecería el número del capítulo y el título de cada una de las obras.

3.1 Mapa de las Ruinas de Europa I: Barro

El 11 de noviembre de 2018 se conmemoraba el centenario del armisticio firmado en Le Francfort que puso fin a la Primera Guerra Mundial. El verano de 2017, se encargó a los dramaturgos Guillem Clua y Nando López iniciar un proceso de investigación y documentación que concluyera en una obra firmada por ambos, bajo el título de *Mapa de las ruinas de Europa I: BARRO*. La producción comenzó a principios de 2018 junto a la elaboración de un material educativo que se puso a disposición del profesorado de Secundaria y Bachillerato de toda la Comunidad de Madrid para su trabajo en las clases regulares de Historia, Lengua y Literatura.

El proceso de ensayos comenzó en septiembre de 2018 y el estreno se celebró, en coproducción con la Comunidad de Madrid, en la Sala Negra de los Teatros del Canal en noviembre de 2018 bajo la dirección de José Luis Arellano García. Se realizaron funciones matinales para público adolescente y juvenil, tras las cuales se celebraban coloquios entre los actores y actrices y el público, así como funciones de tarde para público general

BARRO cuenta el origen y la vida de los jóvenes durante la Primera Guerra Mundial. Es un homenaje a las voces de quienes lucharon por vertebrar una idea de Europa encontrando su más íntima razón de ser en la cultura. Ocho jóvenes cuyo testimonio destila crueldad y desolación. Ocho jóvenes que a pesar de la violencia de un conflicto que se alargaba inexorable y trágicamente, se mantenían aferrados a la posibilidad de sumar frente a la evidencia de la desunión. La elección de ese evento como pistoletazo de salida no fue casual, pues son muchos los puntos de conexión entre aquel ayer, protagonizado por jóvenes que partían –entre la inconsciencia y la euforia prebélica- hacia una contienda cuyo alcance no imaginaban y el hoy, donde son otros jóvenes los que, acorralados por un sistema social en recesión y decepcionados por un continente que no acaba de encontrarse a sí mismo, libran su propia guerra personal.

El público, especialmente el más joven, acogió la obra como un hecho artístico que permitía descubrir la “intrahistoria” desde la vida de unos personajes con los que sentía una identificación inmediata, arrojando luz sobre episodios históricos poco conocidos por ellos y por el público general.

Durante su temporada en los Teatros del Canal en diciembre de 2018, el programa *Mapa de las ruinas de Europa* alcanzó a más de 5.000 espectadores en la Comunidad de Madrid, siendo un

50% de ellos jóvenes de centros educativos de la región. En los años 2019 y 2020 se realizó una gira por ciudades de la Comunidad de Madrid que posteriormente viajó a Andalucía, Navarra, y Castilla León.

3.2 Mapa de las ruinas de Europa II: Fuego

Tu hijo, ya ahora, nos pertenece. ¿Qué eres tú? Vas a extinguirte, pero tus descendientes ya están en el campamento nuevo. En poco tiempo no conocerán otra cosa en absoluto.

(Adolf Hitler, 1933)

En todas las épocas, la sustancia básica del poder ha sido siempre la fuerza de los cuerpos jóvenes.

(Yukio Mishima, “Mi amigo Hitler”)

En marzo de 2019 se iniciaron unos talleres que supusieron el pistoletazo de salida del segundo título del ciclo. La acción de la obra se situaría en el umbral de la Segunda Guerra Mundial bajo el título *Mapa de las Ruinas de Europa II: FUEGO*. En la primavera de 2019 se encargó la obra a los dramaturgos Quique y Yeray Bazo, que junto a José Luis Arellano han sido los encargados de dar vida a esta pieza.

FUEGO es un disco con dos caras. Dos historias que suceden una noche, al calor del fuego de una hoguera. La primera, protagonizada por cuatro chicas de la BDM (por sus siglas en alemán, Liga de Muchachas Alemanas), ocurre en el Congreso de Nuremberg de 1934, la noche tras el discurso de Hitler ante los 60.000 jóvenes allí congregados. La segunda, protagonizada por cuatro chicos de las Juventudes Hitlerianas, ocurre cuatro años más tarde, la víspera de la “Noche de los cristales rotos”. En ambas hay jóvenes que no conocen otra cosa que lo que les han dicho. En ambas hay miedo, esperanza y odio. En ambas los protagonistas son jóvenes que estaban dispuestos a dar lo mejor de sí mismos pero les pidieron lo peor.

Los autores de la obra hablaban así de su texto:

En una entrevista en enero de 1933, Hitler declaró: “Estoy empezando con los jóvenes. Nosotros, los mayores, estamos consumidos. Estamos podridos hasta la raíz. No nos quedan instintos libres de ataduras. Somos cobardes y sentimentales. Cargamos con el peso de un pasado humillante, y corre por nuestra sangre el apagado reflejo de la servidumbre y el servilismo. Pero ¡ay mis magníficos jóvenes! ¿Acaso los hay mejores en algún lugar del mundo? ¡Miren a estos jóvenes y niños! ¡Qué material!

¡Con ellos puedo construir un nuevo mundo!” Así nacieron las Hitlerjugend (las Juventudes hitlerianas) y la Bund Deutscher Mädels (Liga de las muchachas alemanas).

¿Qué pasa cuando se toma por la fuerza la energía de la juventud? ¿Qué pasa cuando se le inflama cuando es el propio Estado el que prende la caldera y la mantiene viva?

¿Qué peligro corre Europa cuando se decide que los jóvenes deben convertirse en soldados? Con fuegos de campamento y canciones formaban el orgullo nacional. Con ejercicios gimnásticos y combates de boxeo se preparaban para la próxima lucha cuerpo a cuerpo. Con las marchas aprendieron a desfilar, a descifrar mapas, a soportar la vida espartana que les esperaba en el frente. Con las lecturas oficiales al calor de la hoguera, comprendieron su destino, se supieron superiores a los demás e identificaron con claridad a sus enemigos. Ellas y ellos estaban

dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, pero les pidieron lo peor. Éste es el drama de una juventud manipulada; lanzada directa hacia el fuego.

El estreno de *FUEGO* estaba previsto para el 17 de abril de 2020 en el Teatro de la Abadía con una campaña de funciones matinales de una duración de tres semanas. Este estreno fue cancelado por la declaración del estado de alarma a causa de la crisis sanitaria por el COVID-19 y actualmente se encuentra en proceso de reprogramación a la espera de una nueva fecha de estreno.

Más de 8.000 jóvenes trabajaron en el aula el material pedagógico de la obra, asistieron a la representación de la misma, y reflexionaron en un coloquio posterior a cada función entre los jóvenes de la Fundación y los jóvenes espectadores.

3.3 Mapa de las ruinas de Europa III: Praga 1941

Si *FUEGO* habla de la creación del ideario nacional socialista en el entorno de las juventudes alemanas, en la siguiente parte del ciclo era fundamental desgajar la otra cara de los jóvenes europeos, los que se vieron también arrastrados por otras llamas, las provocadas por “los otros”.

Mirar el holocausto es complejo. La distancia temporal y física parece que convierten el hecho en un acontecer histórico. Más allá de la reproducción diaria de actos violentos contra otros, de la culpabilizaron de todos los males al vecino o de la criminalización del diferente, el holocausto, o lo que significa, sigue aun muy presente en nuestra sociedad. Y no solo por la proliferación de actitudes xenófobas, antisemitasbo racistas... también por la capacidad que tiene como ideario aglutinador que justifica cualquier crisis colectiva.

El ser humano está capacitado para cualquier cosa, y como sabemos, para cosas que en un pasado eran impensables. El concepto “genocidio” fue acuñado por el jurista Raphael Lemkin y considerado como delito de derecho internacional en el año 1948 tanto en la Corte Penal Internacional como en otros Tribunales de corte también Internacional. El genocidio es un fenómeno antiguo. La aniquilación de masas de población es registrada por diversas crónicas. Pero no es hasta el siglo XX, cuando la magnitud del fenómeno lo convierte en un concepto de necesaria construcción jurídica. Los hechos acaecidos durante la Segunda Guerra Mundial contra diferentes grupos de población siendo la comunidad judía de las mas perjudicadas con cifras discutidas por los historiadores pero no asumibles en cualquier término, convierten a la llamada SHOA (término hebreo para referirse al Holocausto) en un acontecimiento del cual es imposible hablar en pasado, porque la Shoa es un un concepto presente.

El diario de Petr Ginz

Petr Ginz (1 de febrero de 1928 - Auschwitz, 1944) era un joven checo de origen judío, cuyo dibujo de la Tierra vista desde la Luna se convirtió en símbolo del Holocausto. Hijo de Otto Ginz y Marie Ginzová, conocidos esperantistas, era un muchacho con gran talento, autor desde niño de varias novelas, y buen dibujante.

Cuando comenzó la persecución contra los judíos, empezó a escribir un diario, que ha sido editado en castellano en 2006 bajo el título *Diario de Praga (1941-1942)*.

Petr fue deportado al campo de Terezín (Theresienstadt). Allí organizó y dirigió la redacción de una revista clandestina para jóvenes, "Vedem". Se han conservado también algunos dibujos. La reproducción de uno de ellos, la tierra vista desde la luna, una visión con influencias de Julio Verne, que el primer astronauta israelí Ilan Ramon llevó consigo en su travesía en el transbordador espacial Columbia, en el catastrófico viaje que le causó la muerte. La figura se ha hecho muy famosa y, por ejemplo, se ha usado para sellos y carteles.

Petr era un niño cuando, como tantos niños de la época, decidió escribir su acontecer diario en un cuaderno. Era un artista. Dibujaba, escribía poesía, leía, y jugaba. Hasta que un día, su normalidad se vio invadida por algo completamente incomprensible para él. Un monstruo extraño, violento, y sin sentido. El monstruo, fue creciendo y acuñando lenguaje y vida propia. Y aparecieron palabras extrañas: segregación, raza, campos de concentración, racionamiento, ghetto, y por último, bloques, trabajo forzado, cámaras de gas... Palabras sin vida que cobran sentido en un diario y en un instante.

Y todas esas palabras tienen su traslación en un pequeño cuaderno y en dibujos, en planos, mapas, como si de una novela de aventuras se tratase. Petr vivió su calvario, como una aventura extraña hasta que se dio de bruces con una realidad intangible para una mente infantil: el mal, frente a él, ocasionando dolor y muerte. Petr no terminó su diario porque realmente no terminó su vida. Se la arrebataron cruelmente como a tantos, por eso, hoy, su voz sigue siendo audible a través del tiempo y del espacio.

En el extracto del prólogo del diario escrito por su hermana, podemos leer:

“El diario de Petr tiene para mí un enorme valor, el mismo que nuestra feliz infancia compartida, a pesar de lo breve que fue... Petr y yo nacimos en Praga...

...El alma joven de Petr estaba por completo orientada hacia el bien. La esencia de lo que deseaba y le interesaba surgía de la riqueza de su alma. Mi hermano quería ver; quería descubrir la esencia de lo que indagaba. Petr se interesaba por casi todo. Me acuerdo de cuando éramos aún pequeños, Petr tenía el pelo castaño y en sus ojos azules jugueteaba una emoción infantil. Cuando en 1942 mi hermano partió hacia Terezin, se había convertido en un joven alto, delgado y pálido. Su aspecto infantil había desaparecido...

...A pesar de ello, ni siquiera los nazis consiguieron ahogar sus ansias de aprender... Petr dejó en la barraca de Terezin unas últimas notas denominadas “Planes” con apuntes sobre libros leídos en la biblioteca del campo, dibujos y escritos futuros. El día que fue incluido en el transporte a Auschwitz, su vida quedó cortada y dio comienzo para él el camino de la pasión al final del cual le esperaba la muerte. Lo metieron en un vagón de transporte de ganado y lo arrastraron hacia una horrenda fosa común...”

Hay una frase que escribió Peter en su diario al inicio del año 1942: “Lo que resulta ahora totalmente corriente, hubiera sido motivo de escándalo en una época normal”. En una sentencia tan simple, se encierra gran parte de la vida y de la historia político - social del siglo XX.

Este diario fue descubierto en 2003 en un viejo desván de Praga como consecuencia del accidente del transbordador Columbia que se desintegró muriendo sus 7 tripulantes entre los que se encontraba Ilan Ramon, primer astronauta israelí. La difusión mundial de una fotografía realizada unos días antes en la que Ilan Ramon sostenía un dibujo de 1940 de la Tierra vista desde la Luna propició el descubrimiento de otros muchos dibujos realizados por Petr Ginz así como de su diario.

Basado en el diario de Petr Gintz, el dramaturgo Pago Gámez recibió el encargo por parte de la Fundación Teatro Joven de escribir un monólogo teatral titulado *Praga, 1941*. Este texto sería producido por la Fundación Teatro Joven y constituiría un nuevo formato dentro de las producciones de LaJoven ya que su diseño sería flexible para poder ser exhibido no sólo en escenarios de espacios teatrales, sino también como una herramienta capaz de ser representado en pequeños centros culturales, espacios no teatrales, salones de actos de institutos de secundaria y Bachillerato, exteriores u otro tipos de espacios.

El proceso arrancó como el resto de las obras de este ciclo con la consiguiente elaboración de un material pedagógico en el que colaboró el Instituto Checo de la Embajada de la República Checa en Madrid.

El texto es un monólogo escrito para un joven actor que representa a cuatro personajes: el astronauta Ilan Ramon, Petr Ginz, la hermana de éste, Chava Pressburguer, que a sus 93 años aún vive en Tel Aviv, y el hijo de la familia que hizo el descubrimiento del diario en un desván de Praga. Al contactar con la hermana de Petr Ginz y contarle el estreno de la obra que se centraría en la historia de la vida de su hermano, decidió confeccionar 7 collages en gran formato de fotografías, dibujos y plantas de los desiertos de Israel para transmitir su sentir sobre todo lo vivido y el recuerdo de su hermano. Este trabajo se exhibe en el hall de los teatros donde se representa la obra. Para acompañar esta exposición, Chava Pressburguer escribió las siguientes palabras:

Su estreno tuvo lugar en el Teatro Fernán Gómez de Madrid el 5 de mayo de 2022 con la participación de 5.500 jóvenes e inició el 29 de mayo en Málaga una gira de dos años por toda España, Reino Unido, Alemania y otros países..

4. Edición de los textos

La editorial teatral *Antígona* ha creado la colección *La Joven* en la que ha editado 7 de los textos originales producidos por LaJoven. Cada edición contiene: Texto definitivo y revisado, fotografías del montaje / elenco, equipo artístico y técnico completo del estreno / entidades colaboradoras en la producción / y material didáctico elaborado para los centros educativos como parte del proyecto pedagógico.

En junio de 2022, la editorial Antígona lanzó la edición de las dos primeras obras de este ciclo bajo el título *Mapa de las ruinas de Europa I y II: Barro / Fuego*, en el que se incluyen los textos, materiales pedagógicos, fotografías y enlaces de videos de la obra, etc.

5. Continuidad del ciclo *Mapa de las ruinas de Europa*

El ciclo del *Mapa de las ruinas de Europa* y el efecto multiplicador que se consigue a través de la red del profesorado de Secundaria y Bachillerato ha demostrado ser una herramienta de ejercicio de memoria fundamental, especialmente entre nuestros jóvenes. Es por esto por lo que ya se está trabajando en la continuidad del mismo. El ciclo ha atraído la atención de instituciones teatrales educativas y teatrales de otros países.

Actualmente se trabaja en el cuarto título del ciclo, una nueva propuesta esta vez sobre la Guerra Civil Española en colaboración con el Teatro Kammerspiele de Munich, y el Teatro Nacional de Salónica, el Instituto Goethe, el Instituto Navarro de la Memoria entre otros, financiado desde los fondos del Gobierno alemán para la reparación de los daños causados por el Nacional Socialismo.

El trabajo sobre la memoria, y especialmente con los jóvenes desde las aulas, es una necesidad que se percibe en todos los países de Europa. Es por esto por lo que buscar coaliciones con los países de nuestro entorno es la manera más eficaz de hacer posible lo que no lo parecía.

6. Entidades colaboradoras



Velvyslanectví České republiky
Embajada de la República Checa

CzechTourism

Donar veu a la memòria

Elisenda Cartaña Marqués i Joan Sanromà Bauló

Resumen –Abstract

Donar veu a la memòria és un projecte d'ApS que pretén recuperar la memòria històrica dels infants i adolescents del passat que visqueren situacions de conflicte i difondre-la a través d'una obra de teatre realitzada per alumnes actuals amb la mateixa edat que les veus representades.

En un crèdit variable de 1r d'ESO, es fa la recerca i recopilació de les fonts, l'escriptura del text teatral, el muntatge, la dramatització i els assajos. Culmina a final de curs amb una estrena al mateix Institut.

L'any següent, l'obra, es representa l'obra en espais diversos: Escoles de primària i secundària, Casals de Gent Gran, Centres Cívics, etc. establint un diàleg entre actors i públic per compartir, debatre, apropar i ampliar la memòria dels fets representats.

El projecte compta també amb la participació de diverses persones de la comunitat educativa així com Entitats en la recerca de fonts primàries en Arxius, fonts orals o en la difusió en mitjans de comunicació de proximitat i en la seva socialització (Secretariat d'Entitats de Sants, Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya, Fundació Solidaritat UB, Xarxa d'Escola Històriques de Barcelona, etc.

Perquè pensem que **la pèrdua de la memòria històrica significa deixar les víctimes en l'oblit.**

Paraules clau: Teatre. Memòria històrica. Educació. Aprenentatge i Servei.

Donar veu a la memòria és un projecte d'Aprenentatge i Servei que pretén recuperar la memòria històrica dels nens i adolescents del passat que visqueren situacions de conflicte i difondre-la a través d'una obra de teatre realitzat per alumnes de secundària.

Així, els adolescents del present, recuperen i visibilitzen - és a dir, donen veu- a aquells infants del passat i les situacions de conflicte que visqueren. Un dels participants al projecte, una vegada va dir, “*estudiem la història d'aquella gent que mai surt en els llibres de text*”

A través del teatre, l'alumnat no només estudia aquells moments històrics a partir de les històries de vida, cartes, diaris personals, entrevistes, etc. sinó que s'hi ha de posar a la seva pell, empatitzar amb aquelles persones i aquelles situacions i reflexionar quin paper juguem tots plegats en el procés històric.

Inicis del projecte

Aquest projecte va néixer fa 18 anys a l'Insit Lluís Vives de Barcelona en el marc de les mobilitzacions contra la guerra d'Iraq l'any 2004. En aquell context el claustre es va plantejar la necessitat de promoure activitats de sensibilització sobre els conflictes bèl·lics. Una d'elles fou la lectura dramatitzada de textos escrits per adolescents del passat que també havien viscut situacions de conflicte. Inicialment es treballaren textos i dibuixos de nois i noies que havien estat alumnes del Grup Escolar Lluís Vives durant la Guerra Civil (1936-39) i visqueren durant molt temps sota els cruels bombardejos que patí la ciutat de Barcelona.

Aquestes representacions van tenir tant d'èxit que l'any 2012 es va decidir ampliar aquesta activitat dotant-la d'algunes hores lectives i incorporant-la dins el PEC. També es va aconseguir un ajut econòmic de la Fundació Jaume Bofill en la *7a Convocatòria d'ajuts per a la realització de projectes d'aprenentatge servei 2013-2014*.

Des d'aquell moment, el projecte s'ha anat modulant, canviant i creixent any rere any. Actualment ja no es fa a l'Institut Lluís Vives on va començar, però s'ha iniciat a l'Institut Escola Arts, liderat per l'Elisenda Cartaña i paral·lelament s'està fent un acompanyament per replicar en part el projecte a l'Institut Pedralbes també de Barcelona.

Desenvolupament del projecte

El projecte de *Donar veu a la memòria* es planteja en dues fases, corresponents a dos cursos lectius.

PRIMERA FASE. Construcció de l'obra de teatre

La primera part del projecte es realitza durant 4/6 mesos dins un crèdit variable i/o projecte anomenat *Memòria històrica i teatre* a 1r de la ESO i es basa en la construcció d'una obra de teatre sobre com vivien els adolescents del passat sota una situació de conflicte.

a. Recopilació de fonts primàries

En aquesta fase de construcció, primer de tot s'ubica l'alumnat en el context històric que es vol tractar (a partir de l'elaboració d'uns dossiers didàctics) i seguidament es recopilen les fonts primàries amb les quals s'escriurà el text teatral. Per fer-ho, visitem arxius, com *l'Arxiu Històric Municipal del Districte de Sants Montjuïc*, *Centre de documentació Artur Martorell de l'Ajuntament de Barcelona*, etc. on llegim cartes, llibretes d'escola, diaris personals, etc.



1. RECOPILAR FONTS PRIMÀRIES



2. ELABORAR EL TEXT TEATRAL



3. MONTATGE TÈCNIC



4. ASSAJOS

També ens visiten persones que van viure aquells fets i ens expliquen la seva història, si podem, les entrevistem i les grabem. Les activitats lligades a Fonts Orals són les que més impacten durant aquesta primera part del projecte, ja que l'alumnat pren consciència que darrere aquelles paraules escrites que han anat trobant en els documents tenen les emocions d'una història personal que van marcar per sempre la vida dels seus autors i autores.

Generalment, el contacte d'aquestes persones, s'aconsegueix a través d'*Exalumnes del Grup Escolar Lluís Vives* o de l'Entitat *Avis Món Catalunya* en seu al Barri de Sants, o amb col.laboració amb el programa *RADARS de Serveis Socials* i com veurem més endavant, alguna vegada s'han fet nous contactes a partir dels debats que fem quan es representa l'obra de teatre, i també familiars dels propis alumnes.

Cal remarcar també que en alguna obra de teatre s'han utilitzat les gravacions per al muntatge de la obra, de manera que es presenten escenes on s'estableix un diàleg entre el testimoni dels fets representats i l'alumne que els representa. Escenes que adquireixen una força molt especial. I és que el lligam entre testimonis i alumnes és un dels pilars que ha fet que aquest projecte segueixi tants anys. Cito un dels participants a l'hora d'avaluar el seu pas pel projecte "*vull seguir en el projecte de donar veu per poder homenetjar a l'Elena Arnau i als altres nens i nenes que van viure la guerra*".

Val a dir, que també utilitzem informació publicada o penjada a la xarxa.

b. Elaboració del text teatral

Amb tot el material recopilat, s'escriu el text teatral. Com que ja coneixem l'època i s'han recopilat les fonts primàries, el primer pas és pensar i acordar quins aspectes d'aquell temps es volen representar: la gana, la por, els bombardejos, l'amor, la soledat, l'escola, els somnis, etc.

Un cop s'han escollit quatre o cinc temes, es cerquen en les fonts primàries aquells textos que millor exemplifiquen allò que es vol expressar. I poc a poc, es va conformant uns primers esbossos de guió.

El següent pas, és començar a crear les escenes. Generalment per a fer aquesta tasca ens dividim en petits grups i cadascún treballa una escena, i per tant, aprofundeix en un dels temes tractats. En aquest moment, s'incorporen els moviments, es pensa en atrezzo i/o possibles decorats i poemes i altres textos que reforcin les vivències i sentiments.

c. Muntatge tècnic

Per tal de situar el públic en l'època i no necessitar d'un gran muntatge escènic, totes les obres es refocen amb audiovisuals de fons. Una part del fons documental està extret dels Dibuixos que va fer l'alumnat del Grup Escolar Lluís Vives durant la guerra civil i que actualment es troben en l'*Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona* i es pot consultar en el Museu Universitari de la Universitat de Vic. També obtenim imatges dels fons de *Biblioteca Nacional*, *Universitat de San Diego* o *Universidad de Columbia* o com hem dit anteriorment projectem alguns fragments dels testimonis, així com fotografies i audiovisuals de l'època.

En aquest punt del procés de creació, s'incorporen al projecte altres membres de la comunitat educativa, d'aquesta manera, la memòria històrica esdevé un eix transversal en l'adquisició de coneixements de l'Institut on es fa el projecte. Val a dir que el grau d'implicació varia segons l'any i les persones, ja que és quelcom voluntari.

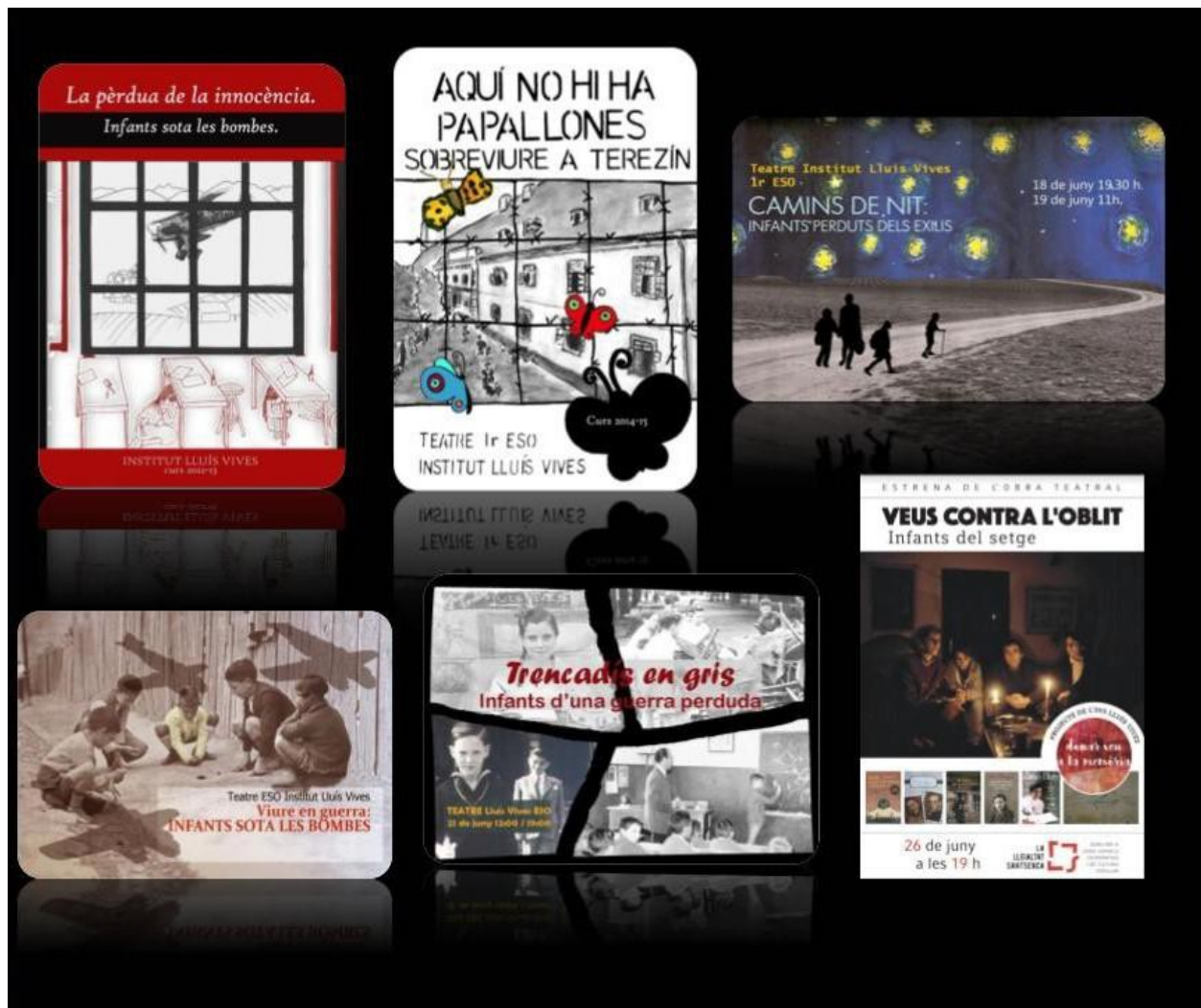
Per exemple, a l'Institut Lluís Vives, cada any, la professora de Educació Visual i plàstica durant el segon trimestre desenvolupava el cartell de l'obra, de manera que el tema escollit pels alumnes de 1r de la ESO també s'estudiava a Segon. O la professora de música, a 3r de la ESO, dedicava algunes sessions a buscar i ensenyar a l'alumnat autors i peces musicals sobre l'època de la representació, i en el cas que sorgissin alumnes voluntaris, es muntaven petites intervencions musicals dins de l'obra. Així mateix, el professor de tecnologia havia creat alguns decorats i els professors de l'àmbit de llengües col.laboren en la incorporació de textos i poemes de l'època, així com en el reforç de la pronúncia i/o lectura del propi text teatral. També en algunes obres, les famílies han aportat tot tipus de materials i coneixements: des de classes de swing a elaboració de vestuari teatral.

A més de les col.laboracions internes al Centre, en la majoria de les obres participen també Entitats externes, com per exemple, la *Coral Jove Sant Medir* en la interpretació musical o membres de l'*Associació de veïns Sants, Badal, La Bordeta* en lectura de textos per part de membres destacats en la recuperació de la memòria al barri, etc.

d. Assajos i estrena a l'Institut

Quan l'obra ja està muntada, comencen els assajos. És en aquest moment que s'incorpora l'equip tècnic, format per alumnes de segon cicle de la ESO, que seran responsables de la il·luminació i del so durant les representacions.

Per tant, quan a final de curs s'estrena l'obra, el grup de teatre, ja no només està format pels alumnes que feien el crèdit, sinó per un equip ampli de professors, alumnes de diversos cursos i



entitats, que han hagut d'adquirir una sèrie d'aprenentatges sobre la història d'aquella adolescents del passat que ara estaran representats en un escenari

Concretament hem donat veu als nens i nenes que van viure els bombardejos de la Guerra Civil Espanyola en les obres *La pèrdua de la innocència. Infants sota les bombes* (2012-2014) i *Viure en guerra. Infants Sota les bombes* (2015-2017), dels que van haver de marxar de la seva ciutat o poble i país a *Camins de nit. Infants perduts dels exilis* (2014-2016) o dels que van viure la postguerra a *Trencadís en gris. Infants d'una guerra perduda* (2017-2019). Tambè hem donat veu als nens que van estar tancats al gueto de Terezin durant la II Guerra Mundial a *Aquí no hi ha papallones. Sobreviure a Terezin* (2013 - 2015) o *Aquí no hi ha papallones. Infants del gueto.* (2016 - 2018) Així mateix hem donar veu a conflictes més actuals

com els setges de Sarajevo i Alep a *Veus contra l'oblit. Infants del Setge* (2018-2019). I actualment estem treballant sobre les dones i infants que malvisqueren en la presó de dones de les Corts de Barcelona després de la Guerra.

SEGONA FASE. Representació de l'obra fora de l'àmbit escolar: els bolos

Cal recordar que, l'objectiu que tenen tots els membres de *Donar veu*, és que la història que expliquem arribi a la màxima quantitat de gent, per tal de *conscienciar* del què va passar, *Crear empatia* amb les situacions similars en el present i *mobilitzar* perquè aquests fets no es tornin a repetir.



El curs següent comença la fase de donar a conèixer l'obra fora de l'àmbit escolar, els *bolos*. Val a dir, que aquesta segona part del projecte es desenvolupa de forma voluntària i fora d'horari lectiu.

a. Com s'organitza

Una tarda a la setmana, un grup d'alumnes des 1r de la ESO a 2n de Batxillerat, treballen en diferents comissions, per a poder fer realitat les representacions que diverses Entitats ens proposen fer al llarg del curs.

En primer lloc, disposem d'un equip d'actors i actrius de diferents edats. Generalment la majoria d'alumnes que a 1r d'ESO van fer el crèdit de *Memòria històrica i teatre* i van representar l'obra al juny segueixen l'any següent, però com que és una activitat oberta a tot l'alumnat de l'Institut, també s'hi elegeixen alumnes d'altres cursos, i això fa que calgui revisar i ampliar el text teatral.

També tenim un equip de tècnics de diferents edats. Generalment s'intenta que els més veterans facin de professors dels tècnics més joves, tot i així, si s'observa la necessitat es fa alguna formació més especialitzada.

b. Una altra comissió petita però important és la de regidoria, maquillatge i perruqueria

També en els últims anys han sorgit dues noves comissions a proposta del mateix alumnat i a partir de valorar algunes necessitats que tenia el projecte. Per exemple, es va plantejar la necessitat de crear unes xarxes socials. Es va fer un curs de formació per una primera comissió i a partir d'aquest moment, s'han anat ensenyant els uns als altres. Així mateix, davant l'envelliment dels materials d'atrezzo i del poc pressupost que es disposa, es va proposar la necessitat de fer un marxandatge del projecte i les obres, creant dissenys, demanant pressupostos, etc.

Com es pot observar, l'alumnat participant al projecte cada vegada s'empodera més i el va fent créixer any a any. Fins al punt que, quan els professors que lideràvem el projecte vam marxar de l'Institut Lluís Vives, i per tant, el projecte va finalitzar en aquell Centre, un grup d'alumnes va pressionar per a què es formés una Entitat i així poder seguir fent teatre i memòria històrica. Avui en dia, Donar veu a la memòria és una Entitat del barri de Sants oberta a la participació de tot el veïnat.

Però no només creix la participació de l'alumnat, sinó que també entre el claustre creix l'interès i la participació activa de forma voluntària. Així mateix, també s'han aconseguit algunes col·laboracions externes com estudiants del *Màster de Pedagogia del Teatre Lliure de Vic*, que ens han ajudat a fer un salt qualitatiu en la interpretació de les obres representades.

Quan considerem que una obra ja té prou qualitat per a ser representada fora del Centre acordem les dates per anar-ho a representar en diferents situacions i espais que ens proposen les diverses entitats.

c. On es representa

Per exemple, gràcies a la complicitat d'Entitats com el *Memorial Democràtic de Catalunya*, *Fundació Solidaritat de UB*, el *CCCB*, *Grup de treball DEMD (Educació i memòria)* el *Secretariat d'Entitats de Sants*, *Hostafrancs i la Bordeta* entre altres, s'ha pogut representar l'obra en actes commemoratius i esdeveniments culturals de la ciutat, com en la *celebració dels 75 anys dels bombardejos de Barcelona durant la Guerra Civil Espanyola o el 70 aniversari de l'alliberament del camp de Terezín*, entre altres. Aquesta participació esdevé una experiència molt positiva, ja que els adolescents veuen reconeguda la seva feina i la importància del missatge que estan transmetent.

Una de les activitats que més ens va impactar a l'equip de Donar veu, va ser quan gràcies al programa de *Gent Gran del Districte Sants-Montjuïc* i al *Museu D'Història de la Ciutat* vam poder representar l'obra sobre els bombardejos de Barcelona al *refugi 307* del Poble Sec, ja que no només donàvem veu a els testimonis que ho havien viscut sinó que ho feiem en l'espai on s'havien produït alguns dels fets.

A part, *Donar veu* pretén, sobretot, tenir un caràcter didàctic. És per això, que en la majoria de representacions al final de l'obra, s'obre un espai de diàleg entre públic i actors. Per exemple, si el públic és de nens de primària els actors passen a fer el rol de professors i adapten el llenguatge per a la total comprensió de l'obra pels més petits. Aquestes experiències són promogudes per la *Xarxa d'Escoles Històriques de Barcelona (XEHB)* a l'*escola Àngel Baixeras*, *Pere Vila*, *Jacint Verdaguer* o l'*Institut Milà i Fontanals*, etc.

També cada any, per la setmana de la memòria als voltants del 30 de gener, es representa l'obra al *Casinet de Sants Hostafrancs i la Bordeta* per a les escoles de primària i secundària del barri, arribant a quasi 400 infants de públic. Tots ells, han treballat l'obra anteriorment a classe gràcies als materials didàctics que elaborem de cada obra de teatre. Així any rere any, la veu d'aquells nens i nenes del passat s'expandeix una mica més pel barri.

Si en canvi, el públic són els estudiants Universitaris, els actors han de respondre preguntes al voltant del propi projecte i els seus objectius, i per tant necessiten haver-se'l fet seu, això també succeeix quan han de respondre preguntes als mitjans de comunicació que s'interessen pel projecte, com per exemple el *programa Catacrak de BTV*, el programa *Bloc de mestres de Catalunya Ràdio*, la pàgina web *CCCB*, el programa *Ràdio Escola i Sants el dia de Sants 3 ràdio*, *La Burxa de Sants*, *Línia Sants*, etc.

I, si el públic és gent gran, quan es fa a *Aula d'Extensió Universitària per a la Gent Gran*, o en col.laboració amb el *programa Radars*, o els *Casals de Gent Gran del Districte de Sants Montjuïc*, el debat gira entorn a la proximitat del públic amb els fets històrics i a vegades, com s'ha comentat abans, surten noves històries que es recullen i es deixen en un fons per a noves representacions teatrals.

En definitiva, recuperar la memòria històrica i explicar-la a través del teatre, per actors i actrius que tenen la mateixa edat que els nens i nenes que van escriure els textos que es representen, permet, no només assolir les competències del currículum, sinó també conèixer millor el passat de manera crítica per adquirir un compromís a l'hora de lluitar cap a una societat més justa i equitativa.

Perquè la pèrdua de la memòria històrica significa deixar les víctimes en l'oblit.

El cómic en el aula universitaria. Una propuesta para su análisis crítico a partir de la memoria histórica

Elena Masarah Revuelta

Universidad Europea de Madrid / Universidad de Zaragoza

Resumen –Abstract

La presente actividad, que forma parte de un proyecto de investigación sobre la utilización del cómic en el ámbito universitario, busca evaluar los conocimientos del alumnado del Máster Universitario en Formación del Profesorado (en la especialidad de Geografía e Historia) sobre análisis del lenguaje específico del cómic antes y después de la implementación de un taller de formación. Se parte de la hipótesis de que la notable carencia de las herramientas necesarias para analizar este tipo de obras conlleva una incapacidad en el profesorado para extraer todo su potencial didáctico, especialmente en el caso de cómics que traten la memoria histórica, lo que podría mejorar sustancialmente con la formación teórica y práctica pertinente. Por esa razón, la actividad ha consistido en un taller teórico-práctico en el que se analizaron dos historietas de las series *Paracuellos* y *Barrio* de Carlos Giménez con la idea de profundizar en el estudio de los recursos estilísticos de las citadas obras para, de este modo, poder introducir mejor la memoria histórica en el aula de Educación Secundaria, especialmente aquella referida a la infancia y la adolescencia en los hogares del Auxilio Social y durante la dictadura franquista.

Palabras clave – Key words: Cómic. Formación del profesorado. Memoria histórica. Franquismo.

Introducción y marco teórico

La actividad presentada, titulada «Análisis crítico de cómic: herramientas para su desarrollo en el alumnado del Máster Universitario de Formación del Profesorado de la especialidad de Geografía e Historia», es una investigación-acción con un enfoque mixto de tipo exploratorio que se encuentra en una fase inicial. Ha sido desarrollada en el marco del Proyecto de Innovación Docente InnD 2021/12 de la Universidad Europea de Madrid y que lleva por título «Ciencias y Sociales: buscando el impacto social a través del desarrollo del pensamiento crítico en las titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación de la Universidad Europea». Ha sido llevada a cabo en la asignatura de Innovación en Geografía e Historia durante el curso académico 2021/22 con el objetivo fundamental de conocer y evaluar, en futuros docentes, su capacidad para decodificar tanto la forma como el contenido de obras basadas en el lenguaje multimodal.

El cómic no es una herramienta didáctica novedosa,³⁷ pero en los últimos años sí ha recibido un cierto impulso para su utilización como recurso en las aulas, especialmente en aquellas del ámbito de las humanidades.³⁸ Ello ha supuesto un aumento en la bibliografía especializada, los estudios académicos, los proyectos de aula y las investigaciones que han tenido al cómic en el centro de sus intereses, especialmente aquellas enfocadas en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico.³⁹

Es, precisamente, el pensamiento crítico uno de los grandes conceptos que vertebran el inicio del presente proyecto, que centra su interés en el desarrollo de las herramientas necesarias para fomentarlo a través del análisis de las imágenes, y en especial de sus particularidades en el lenguaje del cómic. El potencial que contienen las imágenes para representar y comunicar ideologías, propaganda y emociones, o para dar voz a los sujetos silenciados de la historia, *obligan* a adquirir las destrezas necesarias para comprender una sociedad, como la actual, expuesta constantemente a las pantallas.

Especialmente dos han sido los trabajos que han servido de inspiración para la puesta en marcha de la actividad aquí presentada. En primer lugar, la propuesta didáctica de Gerardo Vilches

³⁷ Una obra pionera sobre los usos didácticos del cómic es la de Elisabeth K. BAUR: *La historieta como experiencia didáctica*, México, Nueva Imagen, 1978. Mucho antes, en Estados Unidos, la utilización del cómic con valor educativo y pedagógico se rastrea desde los años cuarenta. Iker SAITUA: “La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente”, *Revista de Didácticas Específicas*, n.º 18 (2018), pp. 65-87.

³⁸ Eduard BAILE, Joan Miquel ROVIRA y José ROVIRA-COLLADO: “Para una revisión sobre cómic y educación: la historieta como el libro de texto del futuro”, *Tebeosfera*, 3.ª época, 18 (2021). Recuperado de internet: https://www.tebeosfera.com/documentos/para_una_revision_bibliografica_sobre_comic_y_educacion_la_historieta_como_el_libro_de_texto_del_futuro.html

³⁹ Muchos son los autores y autoras que consideran positivo introducir el cómic en el aula de historia, especialmente por la capacidad de desarrollar competencias relacionadas con el pensamiento histórico, pero caben mencionar, al menos: Alicia C. DECKER & Mauricio CASTRO: “Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel”, *The History Teacher*, vol. 45, n.º 2 (2012), pp. 169-187; Daniel BECERRA ROMERO & Soraya JORGE GODOY: “Un acercamiento didáctico a la primera mitad del siglo XX a través de los cómics”, *Espacio, tiempo y forma. Serie V Historia Contemporánea*, n.º 26 (2014), pp. 15-40; Juan Miguel BLAY MARTÍ: “El cómic como recurso didáctico en la clase de historia”, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 107 (2022), pp. 20-26.

Fuentes y Adán Arsuaga Méndez, quienes desarrollaron un taller de análisis de imagen para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnado de Innovación en Geografía e Historia del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad Europea de Madrid.⁴⁰ En segundo lugar se encuentra la obra coordinada por David Fernández de Arriba, titulada *Memoria y viñetas. La memoria histórica en el aula a través del cómic*. Dedicado especialmente a docentes de Geografía e Historia en Educación Secundaria, con una nutrida cantidad de materiales en forma de fichas de trabajo, su estructura inicial a modo de manual, con una introducción a la historia y el lenguaje del cómic, fue un referente para la puesta en marcha de este proyecto al plantear la necesidad de una mínima formación del profesorado en aspectos que le permitan sacar mejor provecho de las obras que decidan trabajar con su alumnado.

Metodología

El presente proyecto parte de la hipótesis de que existe una notable carencia en muchos docentes y futuros docentes de aquellas herramientas necesarias para analizar el lenguaje del cómic, lo que conlleva una extracción ineficaz de su potencial didáctico. Esta situación podría mejorar sustancialmente con una formación teórica y práctica que ofreciera los instrumentos suficientes para asimilar la información que requiere interpretar lenguajes que contienen imagen y texto. Por esta razón, los objetivos que vertebran el estudio son:

1. Analizar qué elementos iconotextuales reconocen y descifran los graduados y licenciados en áreas de Humanidades al enfrentarse a la lectura de un cómic.
2. Dotar a los participantes de herramientas básicas de análisis gráfico y narrativo.
3. Evaluar el nivel de mejora tras la implementación de un taller teórico sobre los aspectos formales más importantes del lenguaje del cómic.

La muestra estaba compuesta por 32 alumnos y alumnas de diferentes regiones de España, cuyas características respecto al género, la edad y la formación previa fueron las siguientes:

- el 68,8% (22) eran hombres y el 31,3% (10) eran mujeres.
- el 65,6% (21) tenían menos de 29 años, mientras que el resto del alumnado (34,4%, 11) se situaba entre los 30 y los 50 años.
- el 50% (16) de los participantes eran licenciados o graduados en Historia; el 25% (8) lo eran en Historia del Arte; el 15,6%, en Geografía; y el 9,4% restante (3) se dividía en otras titulaciones: Filosofía, Historia y Arqueología y Geografía e Historia (plan antiguo).

Dado que la actividad está relacionada con el análisis de varias páginas de cómic, una de las cuestiones consideradas más necesarias fue conocer los hábitos lectores de los participantes respecto a este tipo de obras. Así, un abultado 78,2% (25) reconoció no leer nunca o casi nunca cómic, manga o novela gráfica, una cifra que supera muy ampliamente el porcentaje de población que no lee nunca o casi nunca, el 35,6% según los datos del barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España en 2021.⁴¹

⁴⁰ Gerardo VILCHES FUENTES y Adán ARSUAGA MÉNDEZ: “Enhancing the critical thinking capacity throughout analysis. A didactic proposal”, en Lucía PÉREZ LOMAS, Pablo AGUILAR CONDE y Jhoana Raquel CORDOVA CAMACHO (coord.), *Técnicas y fórmulas de la nueva docencia*, Valencia, Tirant Humanidades, 2020, pp. 465-475.

⁴¹ Federación de Gremios de Libreros de España: *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, 2021*, Madrid, Ministerio de Cultura y Deporte, 2022. Recuperado de internet (<https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>)

El instrumento de medición utilizado ha sido un cuestionario, diseñado *ad hoc* para la actividad y utilizado tanto para la recogida de datos inicial («Cuestionario previo») como para la final («Cuestionario posterior»). En él constaban preguntas cerradas dirigidas a conocer el sexo, la edad, la formación previa y los hábitos de lectura de los participantes, y preguntas de tipo abierto para la realización del análisis de cómic llevado a cabo durante la implementación de la actividad.

En cuanto a las fases en las que se ha desarrollado el proyecto, han sido tres. En la primera, se diseñó el cuestionario, atendiendo a las necesidades concretas para conocer los elementos verbos-icónicos reconocidos y analizados por el alumnado. La segunda fase consistió en la realización de un taller teórico-práctico de análisis de cómic, en una única sesión de 3h y dividido en tres partes. La tercera, y última, fase ha sido la evaluación de los resultados y los logros alcanzados por la intervención, con un análisis descriptivo e interpretativo de los datos cualitativos.

En cuanto a las tres partes en las que se dividió el taller, en primer lugar, se compartió con el alumnado la primera historieta de la serie *Paracuellos*, que rescata las memorias individuales y colectivas del paso por los hogares del Auxilio Social del dibujante madrileño Carlos Giménez y su entorno. La historieta de dos páginas, titulada «1953. Carretera de Aragón, km. 14, Madrid», fue realizada por el autor en 1976, recopilada posteriormente por Ediciones Amaika en 1977, Glénat en 2001 y Debolsillo en 2011.⁴²

Mucho hay escrito y analizado sobre una de las obras pioneras sobre la memoria histórica en España, pero algunas de las claves principales de esta historia, aquellas que debería alcanzar a leer el alumnado, quedan delimitadas por los siguientes elementos:

- Se trata de una historia ambientada en un hogar del Auxilio Social (información que aparece en la última viñeta) situado en Madrid y que transcurre en el año 1953 (ambos datos son proporcionados en la primera viñeta, con el título).
- El estricto y denso diseño de la página, con una rejilla homogénea de veinticinco viñetas de idéntico tamaño y sin calles entre ellas, aunque venga motivado por las restricciones de espacio en las revistas donde fue publicada la serie, es utilizado por Giménez para generar sensación de abigarramiento, algo que recuerda a la reja de una cárcel.⁴³
- El predominio del primer plano,⁴⁴ con unas caras infantiles dramáticas, de grandes ojos, genera una atmósfera represiva característica de la sociedad de posguerra, basada en la violencia y el miedo.
- La representación de la única persona adulta elude el retrato de su cara, ya que la imagen imprescindible es la hebilla del cinturón con el yugo y las flechas, característico de la FET y de las JONS.

⁴² La edición utilizada para esta actividad ha sido la de Glénat porque mantiene la disposición original de las páginas.

⁴³ Pierre Alain DE BOIS: «La bande dessinée revendicative et mémorielle de Carlos Giménez», *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, nº 22, 2019. Recuperado de internet: <http://journals.openedition.org/ceec/7960>; Federico REGGIAN: «La grilla y la cárcel: las tradiciones de la puesta en página en historieta y el *Paracuellos* de Carlos Giménez», en Federico GERHARDT (Dir.), *Diálogos transatlánticos: puntos de encuentro. Memoria del III Congreso Internacional de Literatura y Cultura españolas contemporáneas*. Volumen III. Guerra y posguerra: la retaguardia y el testimonio silencioso. Fragmentos de la vida cotidiana española desde la literatura y el fenómeno intermedial. Néstor Bórquez (Ed.). Recuperado de internet: <http://congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/iii-congreso-2014/actas-iii-2014/volumen-3/v03n12Reggiani.pdf>

⁴⁴ Felipe HERNÁNDEZ CAVA: «La pasión de narrar», en *Carlos Giménez. Cuadernos de divulgación de la historieta*. Barcelona, Norma Editorial, 1982, pp. 37-38.

- El hambre, el miedo y la dureza de los castigos son temas centrales, representados mediante aquellas secuencias donde se narran la búsqueda de comida y la pelea.
- Hay un uso estratégico de espacios simbólicos en las viñetas, como el patio vacío del colegio para ahondar en la soledad, que son, además, «rellenados» por los bocadillos, que generan una sensación de aplastamiento y agobio sobre los personajes infantiles.
- La utilización del blanco y negro, aunque corresponde a necesidades motivadas por cuestiones técnicas, es aprovechado por el autor para transportar al lector a la posguerra y para enfatizar, junto a las onomatopeyas, situaciones de miedo o violencia.

El alumnado debía analizar ambas páginas sin ningún tipo de formación técnica previa. Para ello, contaron con 30 minutos en los que, tras la lectura, rellenaron el «Cuestionario previo» que contenía, entre otras, cinco preguntas de respuesta abierta y en orden ascendente de dificultad cognitiva, de las cuales hemos seleccionado para el presente análisis las siguientes, que permiten conocer en qué elementos visuales y narrativos se fija el alumnado que se enfrenta a la lectura de un cómic:

1. ¿En qué momento y lugar se ambienta la historia? ¿Qué elementos permiten esa información?
2. ¿Qué rasgos de personalidad y comportamientos muestran los distintos personajes? ¿Cómo se muestran?
3. ¿Qué emociones transmite la obra? ¿Cómo las transmite?

En la segunda parte de la actividad, la docente realizó un apartado teórico, de una hora y media de duración aproximada, en el que se explicaron los aspectos más importantes del lenguaje del cómic, tanto en lo gráfico como en lo textual.⁴⁵ Esta sección teórica contenía los siguientes puntos:

- a. Viñetas: planos (general y parciales) y encuadres.
- b. Recursos gráficos: metáforas visuales, onomatopeyas, líneas cinéticas, secuencia, elipsis.
- c. Relación palabra-imagen: bocadillos, cartuchos de texto.
- d. Diseño de página
- e. Uso del color

Tras ello, la docente guio el análisis de la historieta junto a todo el grupo de participantes, a modo de «resolución del ejercicio», atendiendo a los elementos que resultaban de interés y aportando datos no conocidos previamente, para así desgranar la mayor cantidad de información posible: contexto histórico de la obra, datos sobre el autor, contexto histórico de la temática tratada y recursos formales y estilísticos empleados.

Finalmente, en la tercera parte de la sesión y tras los conocimientos adquiridos durante la parte teórica, el alumnado debió enfrentarse al análisis de una nueva historieta en un plazo máximo de 30 minutos. En esta ocasión se trató de «Amapola», una historia corta de cuatro páginas perteneciente a la serie *Barrio*, también de Carlos Giménez, que recorre su adolescencia y el paso a la vida adulta tras salir definitivamente de los hogares del Auxilio Social. La serie fue iniciada en el año 1977, pero la historieta seleccionada para la actividad fue realizada en la continuación que la serie tuvo en 2005. La elección de otra obra del mismo autor, aunque con

⁴⁵ Para desarrollar este apartado, se siguió la siguiente bibliografía: Roberto BERGADO *et al.*: *Cómics: manual de instrucciones*, Bilbao, Astiberri, 2016; Roberto BARTUAL: *Narraciones gráficas. Del código medieval al cómic*, Alcalá de Henares, Ediciones Marmotilla, 2019 [2013]; Rubén VARILLAS: *La arquitectura de las viñetas. Texto y discurso en el cómic*, Sevilla, Viaje a Bizancio Ediciones, 2009; Enrique DEL REY CABERO: *(Des)montando el libro. Del cómic multilíneal al cómic objeto*, León, Universidad de León, 2021.

notables diferencias estilísticas con la anterior, se explica por la necesidad de tener entrenada la mirada y poder establecer así ciertas comparativas.

En esta ocasión, los aspectos narrativos y estilísticos fundamentales de la historieta son:

- Está ambientada en un barrio urbano de la España de los años cincuenta, información que se deduce gracias a elementos gráficos, como el camión, los tebeos de El Capitán Trueno o la indumentaria de los protagonistas, y textuales, gracias a un cartucho de texto concreto («Los chicos del barrio solían pintarrajear con yeso en la chapa de la fundición»).
- La disposición de la página hace uso de viñetas de distintos tamaños y, en ocasiones, rompe las líneas que las separan, lo que complejiza la lectura y ayuda, entre otras cosas, a reforzar gráficamente las emociones de los protagonistas y las relaciones de desigualdad y de poder entre jóvenes y adultos, y entre vencedores y vencidos de la Guerra Civil.
- La información se multiplica (gracias al doble de páginas utilizadas respecto a la anterior) y los rostros de los protagonistas, así como otros elementos que ayudan a entender el contexto, como la fotografía en casa del protagonista o las portadas de los tebeos, ocupan un lugar central y casi la totalidad de los espacios, que dejan de ser simbólicos.
- La representación grotesca del rostro de la mujer adulta, con rasgos muy marcados y casi caricaturizados, aumenta la sensación de miedo, represión y violencia característicos de la época.

Al finalizar esta segunda lectura, el alumnado debió rellenar el «Cuestionario posterior», con el objetivo de poder comparar y examinar los cambios o mejoras alcanzadas.

Exposición de resultados

Como se ha mencionado con anterioridad, los cuestionarios fueron diseñados con preguntas de respuesta cerrada (género, edad, formación previa, hábitos de lectura) y abierta (preguntas 1, 2 y 3), lo que ha permitido integrar técnicas cuantitativas y cualitativas. En el caso de los datos cualitativos, y para proceder a un análisis que nos permita alcanzar el objetivo n.º 3, hemos trabajado la información mediante palabras clave que nos han permitido organizar y estructurar las respuestas en función de una selección de los elementos gráficos y narrativos (ítems) más relevantes. Los resultados se van a exponer en las tablas 1 a 4, que resumen los datos referidos a las preguntas 1, 2 y 3 (P1, P2 y P3) de ambos cuestionarios, teniendo en cuenta la formación previa y los hábitos lectores de los participantes, y la tabla 5, que recoge la comparativa entre los dos cuestionarios con respecto al número y porcentaje de menciones que recibe cada ítem entre las tres preguntas analizadas.

Tabla 1. «Cuestionario previo». Elementos gráficos o narrativos mencionados en las preguntas 1 (P1), 2 (P2) y 3 (P3) según la formación previa.

Elementos gráficos o narrativos	Historia (16)			Geografía (5)			H. ^a Arte (8)			Otras (3)		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Expresiones faciales	-	3	2	-	-	-	-	1	2	-	1	2
Expresiones verbales / Bocadillos	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Onomatopeyas	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Viñetas / Diseño de página	9	-	2	4	-	-	3	-	1	3	-	1
Planos / Encuadres	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Objetos / Simbología	7	-	-	2	-	-	5	-	-	2	-	-
Acciones / Secuencias	4	6	3	1	2	2	1	1	-	-	1	-
Uso del color	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	1
Ninguno	4	7	8	-	3	2	2	6	4	1	1	1
<i>Menciones (Total=116)</i>	<i>56</i>			<i>17</i>			<i>29</i>			<i>14</i>		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. «Cuestionario previo». Elementos gráficos o narrativos mencionados en las preguntas 1 (P1), 2 (P2) y 3 (P3) según los hábitos lectores.

Elementos gráficos o narrativos	Nunca / Casi nunca (25)			Ocasionalmente (3)			Habitualmente (4)		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Expresiones faciales	-	4	4	-	1	1	-	-	1
Expresiones verbales / Bocadillos	-	-	1	-	-	-	-	-	
Onomatopeyas	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Viñetas / Diseño de página	12	-	3	3	-	1	4	-	-
Planos / Encuadres	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Objetos / Simbología	14	-	-	1	-	-	1	-	-
Acciones / Secuencias	5	9	3	-	-	-	1	1	2
Uso del color	-	-	3	-	-	1	-	-	-
Ninguno	7	12	12	-	2	1	-	3	2
<i>Menciones (Total=116)</i>	<i>90</i>			<i>11</i>			<i>15</i>		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. «Cuestionario posterior». Elementos gráficos o narrativos mencionados en las preguntas 1 (P1), 2 (P2) y 3 (P3) según la formación.

Elementos gráficos o narrativos	Historia (16)			Geografía (5)			H. ^a Arte (8)			Otras (3)		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Expresiones faciales	-	8	3	-	2	1	-	2	2	-	2	-
Expresiones verbales / Bocadillos	-	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-
Onomatopeyas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Viñetas / Diseño de página	-	-	2	-	-	2	1	1	-	-	-	1
Planos / Encuadres	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Objetos / Simbología	11	-	-	4	-	-	5	-	-	2	-	-
Acciones / Secuencias	2	2	8	-	-	1	-	1	3	-	1	1
Uso del color	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-
Ninguno	5	6	6	1	3	2	3	4	3	1	2	2
<i>Menciones (Total=113)</i>	55			19			27			12		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. «Cuestionario posterior». Elementos gráficos o narrativos mencionados en las preguntas 1 (P1), 2 (P2) y 3 (P3) según los hábitos lectores.

Elementos gráficos o narrativos	Nunca / Casi nunca (25)			Ocasionalmente (3)			Habitualmente (4)		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
Expresiones faciales	-	11	5	-	-	1	-	2	1
Expresiones verbales / Bocadillos	-	2	1	1	-	-	-	-	-
Onomatopeyas	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Viñetas / Diseño de página	1	1	4	-	-	1	-	-	-
Planos / Encuadres	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Objetos / Simbología	19	-	-	1	-	-	2	-	-
Acciones / Secuencias	1	4	10	-	-	1	1	-	2
Uso del color	-	-	2	-	-	-	-	-	-
Ninguno	6	10	11	2	3	1	2	2	1
<i>Menciones (Total=113)</i>	<i>89</i>			<i>11</i>			<i>13</i>		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Número de menciones totales (P1, P2 y P3) y porcentajes para cada elemento gráfico o narrativo. Comparativa entre «Cuestionario previo» y «Cuestionario posterior».

Elementos gráficos o narrativos	Cuestionario previo (menciones totales=116)		Cuestionario previo (menciones válidas=77)	Cuestionario posterior (menciones totales=113)		Cuestionario posterior (menciones válidas=75)
	Total	Porcentaje	Porcentaje	Total	Porcentaje	Porcentaje
Expresiones faciales	11	9,5%	14,3%	20	17,7%	26,6%
Expresiones verbales / Bocadillos	1	0,9%	1,3%	4	3,5%	5,4%
Onomatopeyas	1	0,9%	1,3%	-	-	-
Viñetas / Diseño de página	23	19,8%	29,9%	7	6,2%	9,3%
Planos / Encuadres	-	-	-	1	0,9%	1,3%
Objetos / Simbología	16	13,8%	20,8%	22	19,5%	29,4%
Acciones / Secuencias	21	18,1%	27,3%	19	16,8%	25,4%
Uso del color	4	3,4%	5,2%	2	1,8%	2,6%
Ninguno	39	33,6%	-	38	33,6%	-

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los datos extraídos de la actividad no ofrecen resultados concluyentes, pero permiten indicar ciertas tendencias. Los datos del «Cuestionario previo» revelan que, en general y teniendo en cuenta solo las menciones válidas (es decir, descartando aquellas que no aluden a ningún ítem), los elementos gráficos y narrativos más reconocidos son las viñetas y el diseño de página (29,9%), las acciones y secuencias (27,3%), así como todo lo relacionado con objetos o representación de símbolos (20,8%). Así, la tendencia parece indicar que lo visual resulta, *a priori*, más accesible de localizar e interpretar que lo textual, que requeriría de una mayor implicación en la lectura: las expresiones verbales y los bocadillos, junto a las onomatopeyas, apenas alcanzan un 2,3% de las menciones.

No existen grandes diferencias con relación a la formación previa, aunque resulta llamativo que aquellos participantes que reconocieron no leer nunca o casi nunca este tipo de obras comentaron los ítems citados en un 78%, casi el mismo porcentaje que quienes señalaron leer cómics habitualmente (80%). Es posible que el hábito de leer narrativa gráfica no implique, necesariamente, conocer suficiente los códigos que conforman su lenguaje, pero también habría que tener en cuenta que muchos de los elementos utilizados por la historieta (planos, encuadres, secuencias, etc.) son compartidos por otros lenguajes visuales, como el cinematográfico, lo que permite relacionar e interpretar a pesar del desconocimiento inicial. Así se aprecia en una de las respuestas a la pregunta 1 («¿En qué momento y lugar se ambienta la historia? ¿Qué elementos permiten esa información?») del «Cuestionario posterior», referida a la segunda historieta: «Diría que es una historia ambientada en el franquismo. El camión de Dámaso puede pertenecer a la primera mitad del siglo XX, así como la lectura de tebeos entre adolescestes (*sic*) me recuerda a esos años. Por ejemplo, en la serie Cuéntame es muy común que Carlitos y sus amigos leyeran tebeos y estuvieran en un camión abandonado del mismo estilo que el de este cómic en los años 50/60».

Por su parte, el «Cuestionario posterior», realizado tras la formación teórica y, sobre todo, con los participantes más familiarizados con el estilo y la obra de Carlos Giménez, revela que las menciones se concentran todavía más en tres ítems gráficos: objetos y simbología (29,4%), expresiones faciales (26,6%) y acciones y secuencias (25,4%). Una de las razones, tal vez, para que un alto porcentaje se haya fijado con detenimiento en las expresiones faciales tiene que ver con el propio estilo del dibujante, que remarca las emociones con una mayor carga gráfica, utilizando un cierto grado de caricaturización que permite decodificar fácilmente lo que el autor quiere transmitir y sentirse, así, interpelado en un mayor grado. De este modo lo indican algunas de las respuestas: «La madre de Amapola, a la que se muestra gritando, parece que tiene colmillos, como una fiera, y con manos enormes y mandíbula de boxeador»; «Aparece en la escena solo con la cabeza representada muy grande con la boca muy grande también, mostrando énfasis en la rabia y el odio que trasmite»; «Los planos son centrales casi todos, llamando la atención el picado cuando la madre sale en escena. Es hasta violento para el espectador porque parece que nos está regañando a nosotros».

Es interesante observar, no obstante, como en esta ocasión ha aumentado levemente el porcentaje de menciones que aluden a las expresiones verbales y los bocadillos, que pasa a ser un 5,4%. A pesar de la limitación de los datos, ello podría indicar que una formación que explique cómo funcionan estos elementos dentro de la viñeta y de la página y qué relación establecen con el dibujo ayudaría a identificarlos mejor.

Por el contrario, todos aquellos elementos más técnicos y que requieren de un mayor conocimiento previo, como son los planos, los encuadres, las onomatopeyas e incluso la

utilización o la ausencia del color no llegan a conseguir una lectura y una interpretación acordes con la relevancia que tienen dentro del lenguaje específico del cómic.

En definitiva, y a pesar de las limitaciones, principalmente en cuanto al tiempo destinado (el taller teórico es demasiado breve) y a la muestra (insuficiente para ofrecer resultados definitivos), es posible concluir que, a la luz de los datos, la actividad ha conseguido indicios de mejora tras el taller teórico sobre lenguaje del cómic. El «Cuestionario previo» reveló una carencia evidente en el análisis iconotextual de una inmensa mayoría de los participantes, lo que sin duda conlleva numerosas dificultades para decodificar toda la información que una página de cómic ofrece al lector. A pesar de la brevedad de la formación ofrecida, en las respuestas del «Cuestionario posterior» se observa que, tras la introducción a algunos aspectos básicos de la narrativa gráfica, tales como los tipos de planos, las metáforas visuales, la secuencia o la relación entre texto e imagen, la mirada del lector busca *algo más* en esas páginas: «En el diseño de las páginas el autor rompe con las viñetas predefinidas. Se unen mediante la propia historia»; «Enfatiza diferentes aspectos del cómic a través de resaltar con negro palabras claves puestas a lo largo del relato. También es cierto, que agranda o sitúa palabras en mayúscula para darle mayor relevancia a lo dicho por ese personaje»; «Los planos van variando según la importancia del sentimiento que perciben los personajes, la cara de Carlines se suele poner en primer plano cuando se encuentra avergonzado o se muestra tímido».

No se ha podido, por falta de espacio, analizar la interpretación y la relación con la historia y la memoria que de esos elementos se realiza, como ocurre con la lectura del color («Vuelve a utilizar el blanco y negro como recuerdo de la época de posguerra»), cuestión esta que merece profundización y, tal vez, un estudio más específico en el marco del presente proyecto.

No obstante, existen ciertos elementos, más relacionados con lo gráfico, que son más fácilmente reconocibles, incluso para personas no habituadas a la lectura de historietas, como son las viñetas (el elemento más característico) y las propias acciones desarrolladas en ellas. Una formación adecuada al nivel y a las necesidades del profesorado, en especial el de Geografía e Historia, que profundizara en los elementos gráficos y narrativos y en la relación que se establece entre ellos, permitiría a los docentes interpretar con mayor capacidad toda la información que contiene una secuencia, una página o una historieta completa. Ello se traduciría en una mayor y mejor utilización como recurso en las aulas, sacando todo el potencial didáctico y pedagógico en casos tan complejos como el de la representación de las diferentes memorias del franquismo, incluidas especialmente las de la infancia, dentro y fuera de los hogares del Auxilio Social, y los traumas vinculados a la violencia, la represión o el hambre.

Bibliografía

Eduard BAILE, Joan Miquel ROVIRA y José ROVIRA-COLLADO: “Para una revisión sobre cómic y educación: la historieta como el libro de texto del futuro”, *Tebeosfera*, 3.ª época, 18 (2021). Recuperado de internet: https://www.tebeosfera.com/documentos/para_una_revisión_bibliográfica_sobre_cómic_y_educación_la_historieta_como_el_libro_de_texto_del_futuro.html

Roberto BARTUAL: *Narraciones gráficas. Del códice medieval al cómic*, Alcalá de Henares, Ediciones Marmotilla, 2019 [2013].

Elisabeth K. BAUR: *La historieta como experiencia didáctica*, México, Nueva Imagen, 1978

- Daniel BECERRA ROMERO & Soraya JORGE GODOY: “Un acercamiento didáctico a la primera mitad del siglo XX a través de los cómics”, *Espacio, tiempo y forma. Serie V Historia Contemporánea*, n.º 26 (2014), pp. 15-40
- Roberto BERGADO *et al.*: *Cómics: manual de instrucciones*, Bilbao, Astiberri, 2016
- Juan Miguel BLAY MARTÍ: “El cómic como recurso didáctico en la clase de historia”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 107 (2022), pp. 20-26.
- Pierre Alain DE BOIS: «La bande dessinée revendicative et mémorielle de Carlos Giménez», *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, n.º 22, 2019. Recuperado de internet: <http://journals.openedition.org/ccec/7960>
- Alicia C. DECKER & Mauricio CASTRO: “Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel”, *The History Teacher*, vol. 45, n.º 2 (2012), pp. 169-187
- Enrique DEL REY CABERO: *(Des)montando el libro. Del cómic multilínea al cómic objeto*, León, Universidad de León, 2021.
- Federación de Gremios de Libreros de España: *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, 2021*, Madrid, Ministerio de Cultura y Deporte, 2022. Recuperado de internet (<https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>)
- Felipe HERNÁNDEZ CAVA: «La pasión de narrar», en *Carlos Giménez. Cuadernos de divulgación de la historieta*. Barcelona, Norma Editorial, 1982, pp. 37-38.
- Federico REGGIAN: «La grilla y la cárcel: las tradiciones de la puesta en página en historieta y el *Paracuellos* de Carlos Giménez», en Federico GERHARDT (Dir.), *Diálogos transatlánticos: puntos de encuentro. Memoria del III Congreso Internacional de Literatura y Cultura españolas contemporáneas*. Volumen III. Guerra y posguerra: la retaguardia y el testimonio silencioso. Fragmentos de la vida cotidiana española desde la literatura y el fenómeno intermedial. Néstor Bórquez (Ed.). Recuperado de internet: <http://congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/iii-congreso-2014/actas-iii-2014/volumen-3/v03n12Reggiani.pdf>
- Iker SAITUA: “La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente”, *Revista de Didácticas Específicas*, n.º 18 (2018), pp. 65-87.
- Rubén VARILLAS: *La arquitectura de las viñetas. Texto y discurso en el cómic*, Sevilla, Viaje a Bizancio Ediciones, 2009
- Gerardo VILCHES FUENTES y Adán ARSUAGA MÉNDEZ: “Enhancing the critical thinking capacity throughart analysis. A didactic proposal”, Lucía PÉREZ LOMAS, Pablo AGUILAR CONDE y Jhoana Raquel CÓRDOVA CAMACHO (coord.), *Técnicas y fórmulas de la nueva docencia*, Valencia, Tirant Humanidad,es 2020, pp. 465-475.

Didáctica de la historia en la era del Smartphone

Jesús Ángel Sánchez Moreno

Resumen

El papel de la fotografía y de las demás máquinas de visión en los procesos de construcción de la historia y de la memoria es indisoluble de su evolución tecnológica y de su evolución como dispositivos en el seno de un sistema de saber/poder. La irrupción del smartphone supone un punto de inflexión de dichas evoluciones y la didáctica crítica de las Ciencias Sociales no puede abstraerse de las consecuencias que se derivan de la colonización de los sujetos convertidos en perfiles y en prótesis de ese dispositivo que nos acompaña en todo momento y lugar y que nos convierte en productores-emisores inconscientes de imágenes que funcionan como datos al servicio de quienes pueden procesarlos para transformarlos en información. La función social de la memoria y el rol de la historia como saber no son inmunes al influjo de estos dispositivos de dispositivos, máximo exponente de las nuevas sociedades del control. Esta comunicación no pretende ser una exposición de proyectos concretos, aunque se apunten líneas de trabajo, y sí la introducción para la creación de un marco de reflexión que anime nuevos proyectos.

Palabras clave: Fotografía y didáctica crítica de las CC.SS; Smartphone; Dispositivos; Memoria Histórica y Smartphoto; Pensar Históricamente

Introducción

Durante dos décadas he abordado la didáctica crítica de la historia y de la memoria *desde y con* la fotografía y los documentos audiovisuales. Un trabajo con un mismo objetivo que ha tenido que ir adaptándose a los cambios experimentados por las máquinas de visión. En los primeros cursos aún vivíamos en el mundo de la fotografía química, luego se produjo el rápido desarrollo del mundo digital y cuando aún estábamos entendiendo lo que significaba ese cambio conocimos, a partir de la segunda década del XXI, una transformación radical en el ámbito de las máquinas de visión en los entornos digitales. La irrupción de ese *dispositivo de dispositivos*, el smartphone, ha traído consigo cambios sustanciales que afectan a nuestro modo de vivir el acto fotográfico o la creación audiovisual e inciden en cómo se modela en el imaginario colectivo un sentido concreto de historia y de memoria. Hemos de incorporar a la didáctica crítica la reflexión sobre las transformaciones inducidas por el papel intrusivo que juega en la vida de las personas y de las sociedades el smartphone. Algo más que simples teléfonos *portables*. Mucho más que simples mercancías que alimentan el consumismo. Reinaldo Laddaga escribe: «Durante la caminata, mientras inventaba frases silenciosas, fui tomando fotografías con mi teléfono por si después necesitaba un ayuda- memorias»⁴⁶. Casi siglo y medio antes un médico norteamericano y fotógrafo amateur acuñó la metáfora de «espejo con memoria». Dicen lo mismo, pero ya no es lo mismo.

El objetivo de esta comunicación no es tanto presentar actividades concretas desarrolladas con el alumnado⁴⁷ como aportar propuestas de reflexión sobre lo ya realizado a la luz del nuevo contexto; pero primero esbozaré las líneas que han marcado el rumbo de mi trabajo. Podría resumirlas en dos campos interrelacionados.

- **La primera línea de trabajo sitúa el papel de las fotografías y de los filmes como documentos de/para la memoria o de/para la historia.** Combatir el reduccionismo de su significado para poder darles el valor que tienen supone impugnar la posición defendida por los que podríamos denominar *iconóforos*, que niegan todo valor documental a estas imágenes consideradas meras ilustraciones, y también impugnar la tendencia radicalmente opuesta, la de los *tecnoiconóforos*. Estos consideran que la fotografía, tal y como fue descrita por uno de sus progenitores, Fox Talbot, es «el lápiz de la naturaleza», bella metáfora que aporta un significado nada inocente: las fotografías son la realidad capturada por una máquina óptica, son la verdad, la expresión pura de la objetividad porque, como se establece en el XIX, la cámara de fotos está dotada de un ojo, casualmente denominado *objetivo*, que a diferencia del ojo humano se ve libre de toda subjetividad propiciada por la interferencia de la conciencia. Sigue siendo esencial, hoy más que ayer, abordar con el alumnado el significado de la fotografía como texto construido por alguien, para alguien, por algo y para algo.
- La segunda línea de trabajo puede parecer menos ortodoxa. **Reflexionar sobre el acto fotográfico.** Impugnar el célebre lema con el que Eastman conquistó para su empresa, Kodak, el mercado de masas: «usted límitese a apretar un botón, nosotros nos encargamos del resto». Pensar el acto fotográfico te conduce a reflexionar sobre lo que significan conceptos tan abstractos para el alumnado como *pensar históricamente* y para problematizar una memoria que suele ser entendida como una función natural de los humanos sin trastienda alguna. El objetivo es que entiendan que pensar históricamente supone una tarea tan compleja como lo es el acto fotográfico o el complejísimo proceso de elaboración de un filme.

⁴⁶ LADDAGA, R. *Atlas del eclipse*. Galaxia Gutenberg. Barcelona. 2022. Pág. 26

⁴⁷ Ver ejemplos en: <https://www.elutk.com/escritos> y vídeos en <https://www.youtube.com/user/jasutk/videos>

Encuadrar, enfocar, fuera de campo, instante, montaje, manipulación... Toda una serie de términos que tienen relevancia para entender el valor de una imagen como documento y para entender cómo se construye la historia o asumir que la memoria colectiva, y la individual, es un constructo con todas las ventajas e inconvenientes que se derivan de serlo.

La historia de la fotografía es la historia de sus incesantes transformaciones tecnológicas, algunas indudablemente revolucionarias; pero también es la historia de la instrumentalización de la fotografía por parte de quienes han detentado y detentan el poder para colonizar el imaginario colectivo e imponer un *régimen de verdad* ajustado a los intereses de unas elites en su deseo por ejercer la dominación. Ese *régimen de verdad* también modela una forma determinada de imponer el significado de lo que es historia, de lo que es histórico, de lo que es memoria y de lo que ha de ser conmemorado. La fotografía nació al mismo tiempo que lo hacía el Estado Liberal Burgués y quienes estaban construyendo éste supieron ver inmediatamente el peso político de las imágenes producidas por medios mecánicos. «Quien controla tu mirada te posee», escribió lúcidamente Don DeLillo. El Paradigma Óptico al servicio de la dominación. La historia de la fotografía, como la del cine, ha sido y sigue siendo la historia del poder. En el principio fue *el poder de la mirada* y como éste era de tal relevancia política, rápidamente se instituyó *la mirada del poder*, ésa que dicta qué es lo visible y qué lo invisible, la que determina qué es la realidad y qué la ficción o, peor todavía, la verdad y la mentira. Si deseamos comprender y conseguir que nuestro alumnado comprenda la deriva del mundo contemporáneo que nos ha traído hasta este hoy, no podemos dejar de lado el inmenso poder de las máquinas de visión. Didi-Huberman escribía: “Il ne s’agit pas seulement de voir, mais de savoir”⁴⁸. Ciertamente, y el primer paso implica asumir que ni la fotografía es un lenguaje natural ni la memoria histórica una función orgánico-natural.

El dispositivo de dispositivos: el smartphone.

Antes de adentrarme en las implicaciones de este dispositivo que coloniza la vida de las Sociedades del Espectáculo permítaseme un breve apunte para justificar el uso del término *dispositivo de dispositivos*. Para Agamben todo *dispositivo* es «la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes»⁴⁹. Por su parte, el colectivo que se agrupaba en torno a la revista Tiquun⁵⁰, desarrolló la llamada *Hipótesis Cibernética* entendida como una tecnología de poder que se ha erigido en hegemónica en nuestro presente donde «vivimos en el pasaje que va desde el paradigma soberano del poder (vertical, estático, centralizado y trascendente) hasta el cibernético (horizontal, dinámico, distribuido e inmanente). El orden cibernético es un orden que alimentamos entre todos, con nuestra participación, nuestros *feedbacks*, nuestros datos»⁵¹. Este *orden cibernético* se identifica con el *Capitalismo Predictivo*⁵² o *Totalcapitalismo*. Tiquun nos advierte de que «toda crisis, en el capitalismo cibernético, prepara un refuerzo de los dispositivos» hasta conseguir el que, por ahora, puede considerarse como la gran conquista de los sistemas de poder-control: «(los) nuevos sistemas ciudadano-dispositivo, que socavan las viejas

⁴⁸ Ibídem. Pág. 14

⁴⁹ AGAMBEN, G. *¿Qué es un dispositivo?*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires. Pág. 20-21.

⁵⁰ <https://tiqqunim.blogspot.com/p/primer.html>

⁵¹ TIQQUN. *La hipótesis cibernética*. Acuarela & A. Machado. Madrid. 2015. Pág. 9

⁵² SÁNCHEZ MORENO. Jesús Ángel. *El virus (otro) en los tiempos del virus*. Visión Libros. Madrid. 2021. Págs. 264-274.

instituciones estatales e impulsan la nebulosa asociativo-ciudadana»⁵³, que convierten a los seres humanos en entes programables y mecanismos automatizados.

El viejo Panóptico es sustituido en las sociedades del control por el Sinóptico. Si el primero permitía vigilar desde un determinado punto a todas las personas que estuvieran contenidas en un *espacio* concreto; en el segundo, la vigilancia, al extenderse sin límites a todo el mundo en todo momento y en todo lugar y al ser una vigilancia que o resulta invisible para los vigilados o es consentida por estos a cambio de recibir unas supuestas compensaciones, se convierte en el perfecto órgano de control, tan perfecto que hace innecesaria, por poco rentable, la vigilancia.

Es cierto que en nuestra época, determinada por los numerosos elementos que constituyen el universo digital, podríamos encontrar una variedad de *dispositivos*; pero a poco que pensemos en la definición que daba Agamben resulta difícil no considerar que ese aparato, que un día no lejano fue un simple teléfono móvil, se ha convertido en un *superdispositivo*, en una red interconectada de herramientas reproductoras de un saber/poder y productoras de una subjetividad acorde con los intereses del sistema de control.

En un smartphone encontramos:

- Un aparato *portable* al que se le ha conferido un poder como signo de estatus y que posibilita un mundo en el que las relaciones sociales se articulan desde el estar siempre conectado. El nuevo *cogito*: *estoy conectado, luego existo*.
- Lo anterior nos convierte a una nueva subjetividad. Dejamos de ser personas individuales o ciudadanía para pasar a ser *perfiles*, fuentes permanentes de datos que nos convierten en *sujetos predecibles* merced a ese aparato que llega hasta el último rincón de nuestras vidas. Y quien es predecible para alguien resulta sometido, controlado totalmente por ese alguien.
- Agrupa a un conjunto de herramientas que interactúan dentro de la lógica-retórica del sistema que las dirige. Un smartphone es un nodo de comunicación, es una plataforma de entretenimiento, es una cámara híbrida, es un aula, es el combustible, en forma de datos, que alimenta al poder del sistema...

Smartphone: modelar la historia y la memoria.

Tal y como, sintéticamente, lo acabo de describir, desde el marco de una didáctica crítica es necesario que abordemos proyectos didácticos atendiendo a la presencia de este *superdispositivo*. No olvidemos que en noviembre de 2021 el 99,5 % de los hogares españoles poseían al menos un smartphone y casi el 65 % de los encuestados declaraban participar en alguna de las diferentes redes sociales⁵⁴. Por vez primera en la historia de los medios de comunicación masivos tenemos uno que, aparentemente, revoluciona el fundamento clásico del sistema de comunicación. Emisor, Medio o Canal, Mensaje, Receptor, elementos que residían en instancias diferentes aunque tuvieran, caso del Emisor y del Medio, una vinculación más o menos rígida, se funden en un sólo aparato. El smartphone convierte a cada usuario en creador de contenidos, editor de esos contenidos para adecuarlos a los intereses desde los que han sido creados, difusor masivo de esos contenidos y receptor permanente de otros contenidos o del *feedback* resultante de los contenidos que hemos enviado a millones de receptores. Potencialmente es así. Un smartphone, para lo que en el marco de esta ponencia me interesa señalar, contiene en sí mismo:

- Cámara foto-videográfica. Suficientemente potente. Registra, data y localiza.

⁵³ TIQQUN. Op. Cit. Pág. 110.

⁵⁴ Fuente: INE

- Apps. Conjunto de herramientas que nos permiten editar los contenidos que hemos creado. Aún estamos en una fase de perfeccionamiento de la Inteligencia Artificial, pero ya es posible crear fotografías de personas inexistentes, fotografiarte para verte como serías de haber nacido mujer en lugar de hombre o viceversa e incluso hacer hablar a Franco para que su voz nos llegue enunciando un texto convenientemente preparado (esto ya se ha hecho en un podcast)
- Redes Sociales. Espacio de publicación más que espacio público. Contenedor de imágenes y álbum fotográfico elaborado por alguien que no tener conciencia de estar haciéndolo.
- Buscador. El gran *maelstrom* de la información.

Como digo, potencialmente, este dispositivo nos permite abandonar nuestra posición pasiva como meros receptores implicándonos en los mecanismos de construcción y difusión de contenidos. Esto posibilitaría que tomáramos conciencia de las retóricas de la construcción y difusión de lo real a través de los diferentes sistemas-dispositivos clásicos (*mass media*, escuela...). Pero esta posibilidad no se está materializando y, lejos de permitirnos conocer los mecanismos de colonización de las conciencias, ese aparato que nos acompaña permanentemente se ha convertido en el perfecto colonizador de nuestras conciencias. Nos modela. Tres rasgos de esa colonización:

1. Me cuesta corregir a Bauman, pero creo que lo que él denominó «Modernidad Líquida» es más bien una *Modernidad Soluble*. Soluble, como la sopa o el café instantáneos. Desembocamos en un marco ideológico: el *instantaneísmo*. La instantaneidad supone la culminación de lo que Benjamin ya advertía: la expropiación de la experiencia. Disolución del presente entendido como el lugar de encuentro entre el *espacio de experiencia* (lo es si está dotado de una genealogía) y los *horizontes de expectativas* (el presente proyectando un futuro que si no se trata de un mero espejismo también se sostiene desde una genealogía). Si perdemos el espacio de experiencia difícilmente tendrá sentido un horizonte de expectativas. Hablo de historia. **La historia como saber crítico que interroga para favorecer ese encuentro entre experiencia y expectativas no es posible si nuestra cotidianidad se convierte en la sucesión inconexa de instantes que transitan a la velocidad del vértigo.** «A la actual crisis del tiempo yo la llamo "discronía". El tiempo carece de un ritmo que ponga orden, carece de una narración que cree sentido. El tiempo se desintegra en una mera sucesión de presentes puntuales. Ya no es narrativo, sino meramente aditivo. (...)»⁵⁵.
2. La disolución del pensar históricamente hemos de situarla en el contexto de la corrosión de la democracia como horizonte de expectativas y la progresiva implantación de un neoautoritarismo. La smartphoto contribuye a esto con el **reforzamiento del Paradigma Óptico** que desde el origen de la fotografía determinó su sentido: lo real se reduce a lo visible producido por una cámara. La idea de la fotografía como un lenguaje natural se traduce en que lo que aparece en la foto *es* o *ha sido*, sin cuestionamiento alguno. Ha habido autores que señalaron que el hecho de que todo el mundo sea capaz, gracias a las nuevas facilidades que brinda lo digital, de falsificar una foto contribuiría decisivamente a instalar una *cultura de la sospecha*. Lejos de que esto haya sido así, nos encontramos con que el smartphone ha facilitado la erosión de la sospecha y el triunfo de eso que denominamos *fake*. A esto contribuye el *instantaneísmo*, porque al aniquilar la duración imposibilita la búsqueda rigurosa de significados. La anulación del pensamiento genealógico facilita que en el mundo de lo instantáneo y veloz todo sea significativo así que todo debe de ser importante sin que debamos

⁵⁵ HAN Byung-Chun. Citado en *El virus (otro) en los tiempos del virus*. Págs. 135-136.

pararnos a analizarlo. También, el triunfo de lo *fake*, que tiene que ver con el éxito del *sesgo de confirmación*, ya que conformados para vivir en el vértigo de la adición de instantes no hay tiempo que perder y confiamos totalmente en aquellos documentos visuales o verbales que nos llegan desde quienes consideramos de fiar porque pertenecen a nuestro *grupo* o, simplemente, porque confirman nuestros prejuicios. Todo esto, en un contexto definido por el eslogan “todos somos fotógrafos”, tal y como se tituló una exposición en Lausana, resulta especialmente peligroso. El comisario de esa exposición entonaba cánticos entusiastas por la revolución que estaba en marcha. El *todos somos fotógrafos* nos obligaba, decía, a reconsiderar el concepto de fotógrafo amateur, pero también el de reportero profesional. El *todos somos fotógrafos* daba vida a un nuevo sujeto, el *reportero-amateur* que se iría abriendo camino en el territorio de los medios de comunicación para forjar un nuevo tipo de relación entre la fotografía y su consumo. Multiplicación de productores de imágenes que son transmitidas como testimonios objetivos, la historia que se escribe a sí misma desde esa serie de instantes capturados por un enjambre de ojos que miran creyendo que, simplemente, ven. La construcción de la realidad, que es inherente a los procesos de interpretación de lo real, ha entrado en una fase en la que gracias a los *smartphone* como cámaras- editores-emisores, nos situamos en un tiempo determinado por **la irrelevancia de la veracidad y el desprecio por la verificación**. No es difícil dar el salto a la implicación que se deriva de esto en la construcción de la historia: hechos (*instantes*) naturalizados y transmitidos con su soporte de imágenes obtenidas por esas máquinas de la verdad que no pueden engañarnos. La historia es reforzada como el acontecimiento en sí mismo. El Paradigma Óptico que se estableció en el XIX, y que sigue vigente, afirmaba que la fotografía es la realidad objetivada porque el ojo que la capta es un ojo-óptico que, a diferencia del ojo humano, no sufre la interferencia de la conciencia. El revisionismo histórico está de enhorabuena.

3. El tercero de los aspectos tiene que ver con **la memoria**. Ésta siempre ha sido un territorio conflictivo, entre otras cosas porque se ha presentado como una función naturalizada: lo que uno recuerda y lo que quienes gestionan la memoria colectiva como patrimonio de un amplio grupo nos recuerdan que debemos recordar es como se muestra. La fotografía se convirtió desde su origen en *conservadora de vida*. La fotografía era pura memoria. De hecho se sigue utilizando la expresión *toda fotografía inmortaliza un instante*. ¿Un instante, puro devenir, detenido para siempre? La cámara, además de máquina de la verdad, es la máquina del tiempo en el sentido de que lo puede detener, capturar y conservar para siempre. De las memorias escritas se podía desconfiar; pero de lo que nos mostraba el *espejo con memoria* no podíamos desconfiar porque era la realidad ofrecida por otra forma de escritura en la que quien escribía era la luz y ésta nunca miente. Hasta el desarrollo de la *smartphoto* y de las redes sociales la gente aún confeccionaba álbumes de fotos. Cierto, todas las fotos que tomábamos eran asumidas como recuerdos indelebles; pero la memoria no eran las fotos, la memoria de una persona, la memoria de una familia o de otras instituciones eran esos álbumes en los que incluíamos las fotos. En esa época, tan cercana y tan lejana, era sencillo explicar qué es lo que uno quería decir al hablar de la memoria como un producto elaborado por alguien de acuerdo con unos intereses concretos. ¿Pondrías en el álbum todas las fotos que has tomado o que te han tomado o sólo una selección? ¿Esa selección se debería a motivos de espacio -no me caben todas- o a otros motivos? Si has respondido a lo segundo cita ejemplos de esos motivos. Un buen punto de partida para debatir si la memoria es algo natural o es un artificio. ¿Significa eso que estás mintiendo? No necesariamente; pero sí significa que tu historia o la historia de tu familia... se atienen a un guión. ¿Pero se puede construir una memoria falsa a partir de fotos que no hayan sido falsificadas? Sí. Segundo escalón para un debate. Y así podríamos seguir dando pasos y más

pasos para situar al alumnado frente a la necesaria problematización del concepto de memoria o del de recuerdo (por ejemplo, usar fragmentos del filme “Blade Runner” donde se muestra que mediante una serie de fotos uno puede creer que tiene la prueba suficiente para afirmar que es quien no es). La fotografía digital puso de moda los álbumes digitales. Estos también eran un constructo, pero en su proceso de producción intervenía de manera notable la cómoda automatización: seleccionabas las fotos en función del número de páginas y el álbum se creaba automáticamente. Ahora, los álbumes pasan a ser la colección de fotos *posteadas*. *Todo es fotografiable y todos somos fotógrafos*, no has de perderte ni un instante. *Selfies* (no son autorretratos) y muchas fotos y vídeos para alimentar tu perfil en todas las redes sociales en las que estás. Buscas *likes*. Es lo único que importa. Los álbumes de fotos clásicos eran unas biografías que aún se movían en el territorio de lo público y de lo privado. Las imágenes que se cuelgan en una red social son un álbum que no es considerado como tal por quien lo está alimentando y que pertenece a una época en la que lo privado se ha convertido en público. El Totalcapitalismo privatiza los servicios y bienes públicos, pero nos anima a que publicitemos lo privado, que asumamos que esa foto no es algo que pertenece al ámbito privado porque éste se ha disuelto. Y así llegamos a un tiempo en el que la memoria es construida por personas que no saben que están construyendo lo que es o será, en un futuro no lejano, su memoria, y la están poniendo a disposición de otros y de sus intereses. Hemos visto numerosas películas donde los malos tienen que usar medios intrusivos para controlar la memoria de alguien; ahora ya no tienen que hacer esfuerzo alguno porque nos hemos convertido en expendedores gratuitos de recuerdos para quien desee usarlos para configurar, sin nuestro consentimiento ni conocimiento, una memoria. El mayor impacto del dispositivo *smartphone* en relación con la memoria es que ha facilitado el que perdamos el control de nuestra memoria y no nos preocupa. La gente no es consciente de que todas las veces que está subiendo inmediatamente una foto o un video está publicando un recuerdo o un dato que, desde el momento en el que se instala en la red, ya pertenece a la araña que ha tejido esa red. Este es un paso fundamental para conseguir lo que todo sistema de poder totalitario ha deseado siempre: **la memoria, tanto la de los individuos como la de las sociedades, pasa a depender de una gestión externalizada sin oposición porque no se repara en ello**. ¿Cómo implicar en un concepto tan esencial como el de memoria histórica a esas personas que ni se preocupan de su memoria personal?

A veces pienso en lo que opinaría Eastman, fundador de Kodak, de todo esto. ¿Seguiría usando el lema clásico, *usted apriete el botón que nosotros nos ocupamos del resto*, o preferiría el lema de los informativos de CNN+, *lo que está sucediendo lo estás viendo* (no dice *te lo estamos mostrando*); Fuera cual fuera siempre antepondría un *no pienses, no pierdas un (el) instante*. Ahora todo el mundo puede saber dónde hemos estado, cuándo y con quién, puede saber qué hacíamos en diferentes momentos (el tipo que está de baja, pero que cuelga fotos jugando al golf) Hasta la irrupción de los *smartphone*, la fotografía o la filmación pertenecían al orden del ritual, tenían un cierto aroma a sagrado. La fuerza de los rituales reside en los *credos*. Hoy la fotografía se mueve en el ámbito de lo rutinario que nos reduce a sujetos cuya voluntad se disuelve en la inercia. Se nos quiere insomnes y obedientes a la inercia.

En el aula

Aunque no es objetivo de esta aportación concretar proyectos didácticos, me parecía que la mejor forma de concluir era bocetar unos apuntes de trabajo en el aula. De todo cuanto he señalado, y de cara a enmarcar una dimensión puramente didáctica, conviene tener presente dos aspectos que son la columna vertebral de mi contribución:



Foto 1. Los instantes no son significados

- Las nuevas circunstancias derivadas de la extensión del smartphone como dispositivo productor y difusor de realidad obligan a tener presente las características de este dispositivo.
- Estamos en una nueva fase en el desarrollo de las máquinas de visión, pero recordemos que lo que he llamado el Paradigma Óptico sigue vigente en la era del smartphone. Éste no ha hecho otra cosa que potenciar un *régimen de verdad* que ha demostrado su poder conformador de conciencias, su disposición a favorecer un determinado sistema de saber/ poder.

De estos dos aspectos pueden derivarse diversos objetivos que modulen nuestros proyectos didácticos:

- **Impugnar el Paradigma Óptico para devolver a fotografías y filmes su verdadero valor como documentos.** No son afirmaciones puras. Toda imagen adquiere sentido en el seno de otras imágenes en una relación regida por el hecho de que han de ser interrogadas y dotadas de una genealogía (el antes y el después). Demoler el concepto de la fotografía como un lenguaje natural y desarrollar la comprensión del documento, visual-audiovisual o verbal, como puro constructo regido por un juego de intencionalidades (las de quien hace las fotos, las de quienes las encargan, las de quienes las usan).
- **Evidenciar el rol del smartphone como dispositivo.** Frente a la inercia como fuerza rectora de nuestra relación con las fotos estimular la necesidad de problematizar y reflexionar todo cuanto realizamos en este mundo Red. Poner el foco en la dinámica de los sistemas de dominación, tanto en sociedades de la vigilancia como en las actuales sociedades del control.
- **Combatir el instantaneísmo.** Derrotar a la *discronía* abriendo camino a la necesaria reflexión que nos permita recuperar el control de los espacios de experiencia como base para posibilitar los espacios de expectativas. Una milésima de segundo (una instantánea) es apenas un dato. Y los datos, por sí solos, no son nada. Dotarlos de significado es convertirlos en información y ésta tiene un sentido cuya honestidad residirá en el interés que anima el proceso concreto de construcción de sentido.

- **Problematizar el concepto de manipulación** para diferenciar la serie de operaciones necesarias para producir las imágenes de ese tipo de retoques que infectan el significado de una fotografía. Ésta nunca será la realidad, sino una construcción de lo real. «El director le pide lo real-real. El sonidista le pregunta qué es lo real de lo real» (Sabrina Duque) Diferenciar la manipulación requerida para la producción de esa foto del retoque que la convierte, en mayor o menor medida, en una falsificación. Diferenciar la imagen como una *construcción de la realidad* de esa imagen que intenta convencernos de la realidad de los llamados *hechos alternativos* o *fakes*. En este caso es muy interesante practicar con el montaje de filmes.

La serie de actividades concretas es enorme. Considero muy relevante una que nos permitiría lograr la problematización de la memoria y el papel social de ésta: **el análisis de los álbumes fotográficos**. Es necesario promover el rescate de los viejos álbumes familiares antes de condenarlos a acabar en un mercadillo para coleccionistas de la nostalgia. Pero también conviene trabajar la idea de *los muros* o *perfiles* donde colgamos fotos, vídeos y palabras como los actuales álbumes de memoria. En este sentido, para trabajar el concepto de memoria como constructo y para insistir en la importancia de la reflexión crítica sobre los documentos que nos ofrecen velando su verdadera intención una imagen de la realidad como si fuese la única realidad, se pueden diseñar proyectos en los que diferentes grupos se enfrenten a un determinado *perfil* de Instagram que otros grupos hayan creado (mezclando fotos no retocadas con otras abiertamente maquilladas y modeladas) para, a partir de ese perfil, elaborar *la historia* de la persona que habita ese perfil desde sus *recuerdos compartidos*.

Cuestionar *el instantaneísmo* para conseguir que el alumnado entienda que sólo tiene significado aquello a lo que podemos dotar de duración, de un antes y de un después. Un instante, que en fotografía puede reducirse a milésimas de segundo, no se corresponde a un tiempo humano: la historia de una persona o de una sociedad no puede ser una colección de instantes. La llamada Posmodernidad dijo que los Grandes Relatos habían muerto; pero calló que su lugar iba a ser ocupado por una multiplicidad de relatos que siguen desplegando la retórica que rige las relaciones de poder. Frente a la idea consolidada que interpreta las fotografías como afirmaciones (certezas) exponer la visión de la fotografía como un semillero de preguntas.

Fomentar la cultura de la interrogación. Esta foto la encontró una alumna en un álbum familiar. Quien aparece en ella es su padre. Sirvió para trabajar la idea de que un instante sólo es significativo si le dotamos de esa duración a la que he aludido. La alumna preguntó a su padre, interrogó a la foto. Primer nivel: la pura descripción. No aporta nada relevante. La reconstrucción de la duración sí nos abrió a la posibilidad de dar significado a ese documento. La foto se la tomaron a su padre, miembro del P.C.E., inmediatamente después del 23 F. El puño en alto y el cartel de la Guardia Civil dejaban de ser un gesto y, así, algo que podía abrirse a muchos significados o a ninguno cobró pleno sentido.

Resulta muy interesante para profundizar en la idea de historia-memoria como constructos abordar el proyecto de montar un documental con vídeos y fotos. Para que sea más eficaz convendría que se les propusiera un mismo tema (Guerra Civil, Represión y exilio, el Franquismo, la Transición) y se les invitara a buscar los materiales en Internet. Confrontar los distintos proyectos finalizados resultará altamente significativo.

Otro proyecto puede ser la creación, en una localidad concreta, de *itinerarios de la memoria*: recoger información sobre personas (represores y represaliados), sobre lugares-escenarios de actos concretos de represión, sobre la imposición de la memoria mediante esculturas e

inscripciones en los lugares públicos... El alumnado debe realizar un clip de video breve *resignificando* esos espacios e informando sobre ellos. A través de códigos QR colocados en esos itinerarios se redirigiría a la gente interesada a la información.

Teniendo en cuenta la crisis de la veracidad en la que nos movemos convendría promover acciones concretas que expongan la facilidad para construir y difundir documentos falsificados. Nada mejor que el alumnado realice algo desde lo que ya sabe hacer para llegar hasta los avances, peligrosos según la intención que motive su uso, de las posibilidades que ofrece la Inteligencia Artificial.

Fin



Foto 2. Robert Capa. 1939. Carretera Barcelona-Francia

¿Manipuló Capa esta foto? Sí. ¿Construyó Capa una mentira? No. He usado esta foto en clase como ejemplo de que una imagen bien construida es capaz de dar cuerpo a un concepto, como el de exilio, siempre que quien la contemple no se limite a verla y la mire penetrando hasta el fondo de ella. La fecha y el lugar ayudan a situar el documento. Las sombras de la parte inferior izquierda ayudan a comprender el sentido de la construcción debida a la intención de Capa. Esto es una forma de definir el concepto exilio.

“Cómic y testimonios: una experiencia didáctica sobre la memoria de la guerra civil y la represión franquista”

Juan Carlos Ruiz Ochoa

Resumen

Esta experiencia didáctica se articula en torno a dos pilares: el uso didáctico del cómic y los testimonios que el alumnado obtiene a partir de las entrevistas realizadas a sus familiares. La elección del cómic radica en su utilización de la imagen como elemento comunicativo principal, lo que resulta especialmente atractivo en la actual cultura visual en la que vivimos. Por su parte, con la proposición de las entrevistas, se alude a la gran influencia que tiene la historia oral en adolescentes, sobre todo cuando se trata de casos familiares. Por tanto, mediante el empleo de estos dos medios se pretende tratar la memoria de la Guerra Civil y la Represión Franquista, momentos traumáticos de nuestra historia reciente, con el objetivo de formar una ciudadanía democrática, ayudar a comprender el presente e instruir al alumnado en el pensamiento histórico.

Palabras clave: Cómic, Historia oral, Guerra Civil, Represión Franquista, Pensamiento histórico.

Introducción

La experiencia didáctica que se va a compartir surge de un TFM realizado el presente año en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria en la UPNA y cuyo título es el siguiente: “*Una unidad de comunicación superior*”: una propuesta didáctica sobre la memoria de la Guerra Civil y la Represión Franquista a través del cómic. Sin embargo, sus orígenes se remontan unos años más atrás cuando al mantener una serie de conversaciones con mi abuela, víctima de la represión al igual que su familia, estaba descubriendo la memoria histórica y naciendo en mi un compromiso con ella que me llevó a realizar el Grado de Historia, un TFG titulado *Violencia política y represión en Navarra durante la Guerra Civil*, y posteriormente un TFM que tiene como objetivo formar a los jóvenes a partir de esta memoria histórica.

Los instrumentos con los que se va a tratar la memoria histórica son dos: los testimonios y el cómic. Como se ha podido comprobar en el párrafo anterior, la influencia de la historia reciente en jóvenes es muy grande, sobre todo cuando se trata de historias personales o familiares⁵⁶, ya que de este modo la historia se percibe como algo real y cercano. Por tanto, con el conocimiento por parte del alumnado de los testimonios de sus familiares, se busca despertar su motivación, a la que sin duda también va a contribuir el empleo de un medio como el cómic, muy atractivo debido a su uso de la imagen como principal vehículo comunicativo, el cual encaja perfectamente en la sociedad visual en la que vivimos.

Podemos deducir pues, que uno de los objetivos principales de la experiencia es eliminar la tradicional concepción que existe acerca de la historia como una asignatura aburrida y no necesaria⁵⁷ a partir del acercamiento de nuestra disciplina lo máximo posible a la realidad del alumnado, tanto a través de testimonios de personas cercanas, como a través de nuevos medios que les resulten motivadores. Además, esta experiencia fue ideada para llevarse a cabo en el IES Valle del Ebro, situado en la Ribera de Navarra, zona que concentra el 62,8% de las víctimas mortales de la Represión Franquista en la Comunidad Foral de Navarra⁵⁸, por lo que sería ideal para desarrollarse en una zona afectada por la represión, ya que de este modo haríamos referencia a la cercanía temporal, espacial y familiar entre el alumnado.

Por su lado, el otro objetivo principal de la experiencia es formar una sociedad democrática, comprometida, activa, creativa y crítica a partir del trato de la memoria histórica, la cual permite establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro⁵⁹. Y es que a partir del conocimiento de momentos traumáticos del pasado, se pretende hacer reflexionar al alumnado en el presente

⁵⁶ Antoni SANTISTEBAN y Joan PAGÈS: “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, *Ca. Cedex, Campinas*, 82 (2006), p. 21.

⁵⁷ Juan Miguel BLAY MARTÍ: “Dibujando la Historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia”, *Revista Supervisión* 21, 36 (2015), p. 12; Deylin LAHERA y Francisco Alberto PÉREZ: “La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar”, *Historia editorial*, 9 (1), (2021).

⁵⁸ Emilio MAJUELO et. Al. (coords.): “Víctimas mortales de la represión en Navarra durante la Guerra Civil y el Primer Franquismo (1936-1948)”, *Memoriapaper(ak) Documentos de trabajo del fondo documental de la memoria histórica en Navarra*, 10 (2021), p. 21.

⁵⁹ Antoni SANTISTEBAN, Neus GONZÁLEZ y Joan PAGÈS: “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Rosa María ÁVILA, María Pilar RIVERO y Pedro DOMÍNGUEZ (coords.): *Metodología de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 2010, pp. 115-128, p. 3.

con el fin de crear un futuro mejor, lo que repercute de forma positiva al conjunto de generaciones de la sociedad al formar el tipo de ciudadanía que deseamos.

Seguidamente, en la parte de la comunicación dedicada al marco teórico, se ahondará en todos estos aspectos, pero para conseguir los objetivos mencionados, las metodologías a emplear van a estar estrechamente relacionadas con el Constructivismo y más concretamente con el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento, todo ello apoyado en la realización de una formación en competencias del pensamiento histórico.

Marco Teórico

Sin duda, esta experiencia se debe encuadrar en el auge memorístico que ha tenido lugar en nuestra sociedad desde los años 70 del pasado siglo XX. Sin embargo y pese a este auge, las políticas públicas de memoria, al menos a nivel estatal, han sido insuficientes, y hago énfasis en el nivel estatal, ya que lo experimentado en nuestra comunidad ha sido significativamente distinto, permitiendo el consenso poner en marcha este tipo de políticas⁶⁰. Pese a ello, la situación de la memoria todavía tiene que dar una serie de pasos hacia delante, a lo que se pretende contribuir con la experiencia.

Todos conocemos las consecuencias de la Guerra Civil Española y de la Dictadura Franquista, siendo una de ellas el boom historiográfico acaecido tras la muerte del dictador y de la Transición con el objetivo de recuperar la memoria de los represaliados. Al igual que en el ámbito historiográfico, este boom se plasma del mismo modo en el ámbito del cómic, produciéndose 313 cómics sobre el tema entre 1976 y 2013⁶¹. Además, en las últimas décadas se están produciendo novelas gráficas que tratan la guerra, la violencia, el exilio y su memoria a través de historias personales⁶², las cuales resultan ideales para nuestra experiencia didáctica.

Del mismo modo, las didácticas de la Guerra Civil Española y de la Represión Franquista no son ajenas a las consecuencias de la guerra y la dictadura, por ejemplo, sigue persistiendo un currículum consensual que no se ha actualizado de manos de los avances historiográficos⁶³. Unido a este problema, aparece el uso generalizado de metodologías tradicionales y de enfoques factuales y acríticos, lo que dificulta el desarrollo del pensamiento crítico y en consecuencia la formación de una ciudadanía democrática, activa, participativa y creativa.

Por ello, como ya se adelantaba anteriormente, se propone el uso didáctico del cómic, el cual aparte de encontrarse en claro auge, aporta una larga serie de beneficios que encajan perfectamente con nuestros objetivos. Entre ellos encontramos la atracción que genera en jóvenes por su uso de la imagen, mucho más llamativa y familiar para el alumnado, lo que

⁶⁰ César LAYANA y José Miguel GASTÓN: “Memoria histórica y compromiso institucional: El Instituto Navarro de la Memoria”, *Studia histórica. Historia contemporánea*, 37 (2019).

⁶¹ Michel MATLY: “El cómic español y la Guerra Civil: Transición y primera década de democracia – 1976-1992”, *Tebeosfera*, 12 (2014); ÍD.: “Dibujando la Guerra Civil. Representación de la Guerra Civil (1936-1939) en los cómics publicados desde 1976”, *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 13 (2015)

⁶² Viviane ALARY: “La Guerra Civil Española vista desde la historieta”, *Diablotexto Digital*, 1 (2016), p. 4; Francesca CRIPPA: “La narrativa gráfica contemporánea y la memoria de la Guerra Civil Española”, *El genio maligno. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 20 (2017), p. 1.

⁶³ Fernando HERNÁNDEZ: “Dónde habita el olvido: las impregnaciones del Franquismo en los pliegos de la educación española del siglo XXI”, *Historia Actual Online*, 56 (3), (2021), p. 4; Xavier HERNÁNDEZ y María Feliu: “Didáctica de la historia de la guerra civil española”, *Ebre* 38, 9 (2019), pp. 3-4.

produce una actitud favorable de este⁶⁴. También nos permite obtener una representación de la Historia distinta a la que aparece en los libros de texto o manuales⁶⁵. A lo que se suma que permite desarrollar la empatía del alumnado al poder percibir estos los sentimientos de los protagonistas.

Lo cierto es que tanto el cómic como el cómic histórico se encuentran en auge, lo que produce que también esté aumentando su uso como recurso didáctico, todavía escaso, pese a existir una larga tradición pedagógica del cómic, surgiendo los primeros estudios en los años 40 del pasado siglo en los Estados Unidos⁶⁶. De esta larga tradición deriva el conocimiento de beneficios como el fomento del pensamiento crítico al llevar cada cómic implícitos determinados supuestos ideológicos dependiendo del autor, la editorial... teniendo el alumnado que discernirlos⁶⁷. También la formación de modelos mentales del pensamiento histórico al articular lo visual y lo verbal⁶⁸. Del mismo modo, sabemos que las actividades con cómics en el aula favorecen la construcción del conocimiento, es decir un aprendizaje significativo al establecerse vínculos entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos⁶⁹. Fomenta la imaginación y la lectura⁷⁰, favorece el desarrollo de las habilidades sociales, el aumento de la autoestima y la confianza en sí mismo, el trabajo en equipo siempre y cuando se utilice esta práctica⁷¹, la creatividad y la motivación⁷².

Sin embargo, como es común al resto de instrumentos pedagógicos conlleva unas necesidades para su adecuado funcionamiento: una organización del aula que favorezca los grupos, una actitud favorable del docente, el fomento del espíritu crítico y un perfecto conocimiento del cómic a emplear⁷³.

Tanto el empleo del cómic, como de la historia oral, no solo nos aportan una interesante serie de beneficios y nos ayudan a lograr nuestros objetivos, sino que resultan ideales para desarrollar las metodologías de aprendizaje elegidas. Estas, habiendo tenido en cuenta las peculiaridades de la adolescencia y las últimas teorías del conocimiento, se corresponden con el Constructivismo, una corriente de pensamiento que propone la construcción activa de conocimiento a partir de vinculaciones entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos. Dentro de esta

⁶⁴ Enrique DEL REY: “El cómic como material en el aula de E/LE justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación”, *Revista española de lingüística aplicada*, 26 (2013), p. 2; José Javier GRANJA: “La utilidad didáctica del cómic” *Ikastaria: cuadernos de educación*, 2 (1987), p. 27; Milagros GUZMÁN: “El cómic recurso didáctico”, *Pedagogía Magna*, 10 (2011), p. 1.

⁶⁵ Jesús ALONSO: “Historia y Cómic. Entrevista a David Fernández de Arriba”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 43 (2021), pp. 4-5; Juan Miguel BLAY MARTÍ: “Dibujando la Historia...” p. 9.

⁶⁶ Iker SAITUA: “Enseñando la Guerra Civil Española en el País Vasco a través del cómic histórico: una propuesta para la educación secundaria”, *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 27 (2018); ÍD.: “La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente”, *Revista de didácticas específicas*, 18 (2018).

⁶⁷ Antonio GARCÍA: “El uso del tebeo como recurso didáctico”, *Innovación y experiencias educativas*, 28 (2010), p. 4; Javier LLUCH-PRATS, José MARTÍNEZ y Luz SOUTO: “Las batallas del cómic: perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea” *Anejos de Diablotexto digital 1*, (2016) p. 319; Juan Lucas ONIEVA: “El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles”, *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15 (2015), p. 6.

⁶⁸ Iker SAITUA: “Enseñando la Guerra Civil...” p. 3; ÍD.: “La enseñanza de la historia...” p. 11.

⁶⁹ Iker SAITUA: “Enseñando la Guerra Civil...” p. 4.

⁷⁰ Manuel BARRERO: “Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula”, *Jornadas sobre narrativa gráfica, Jerez de la Frontera, Cádiz, España*, (23 de febrero de 2002).

⁷¹ Francine FERLAND: *Cuentame un cuento. Primeros años*, Madrid, Narcea, 2011.

⁷² Juan Miguel BLAY MARTÍ: “Dibujando la historia...”

⁷³ Juan Miguel BLAY MARTÍ: “Dibujando la historia...” p. 13; Enrique DEL REY: “El cómic como material...” p. 12; Iker SAITUA: “Enseñando la Guerra Civil...” p. 4; ÍD.: “La enseñanza de la historia...” pp. 14-15.

corriente, se consideran las teorías más adecuadas para llevar a la práctica la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría del aprendizaje por descubrimiento guiado de Jerome Bruner.

En base a la teoría del aprendizaje significativo expondremos al alumnado los contenidos en su forma final a partir de una metodología expositiva, utilizando el cómic, al ser más efectivo que la memorización mecánica. Por su lado, con la aplicación de la teoría del aprendizaje por descubrimiento incentivaremos al alumnado a aprender por iniciativa propia, ya que según Bruner este es el aprendizaje más significativo. Además, encontramos una importante relación entre ambas teorías, y es que el aprendizaje por descubrimiento puede ser útil para aumentar la significatividad del material presentado de forma expositiva⁷⁴.

A modo de resumen y uniendo todas las ideas anteriormente expresadas, nuestro principal objetivo es hacer un buen uso de la memoria teniendo en cuenta todos los beneficios que puede aportar a la formación de una ciudadanía democrática, activa, crítica, participativa y creativa. Esta memoria histórica va a ser tratada a partir de los testimonios y cómics que versan sobre un momento traumático de nuestra historia reciente, lo que va a fomentar el desarrollo tanto del pensamiento crítico como de la empatía, ambos aspectos fundamentales de la formación en competencias del pensamiento histórico. No solo eso, sino que con su empleo, como ya se ha mencionado anteriormente, vamos a conseguir la motivación del alumnado, la cual va muy de la mano de las metodologías de aprendizaje seleccionadas, las cuales colocan al alumnado como verdadero protagonista al construir activamente su conocimiento.

Experiencia Didáctica

La metodología que se aplicó durante el desarrollo de esta experiencia didáctica es la “investigación-acción”, la cual “es una indagación práctica realizada por el profesorado, de manera colaborativa, con el fin de mejorar su habilidad docente a partir de ciclos de acción y reflexión”⁷⁵. Algunas de sus características son la participación y colaboración del profesorado, lo que produce un aumento en la habilidad del docente y por tanto en el aprendizaje ofrecido al alumnado, objetivo de la experiencia. Destaca también su carácter práctico, el cual nos permite realizar adaptaciones en la práctica, tanto durante, como después de la investigación, por ejemplo, adaptando los materiales según los conocimientos previos del alumnado y según sus respuestas a las explicaciones, lo que redundará de nuevo en una mejora educativa. Además de ello, posee un carácter interpretativo, es decir, las respuestas del alumnado son valoradas de forma subjetiva mediante estrategias cualitativas, teniendo más peso la calidad de sus reflexiones que la cantidad de contenidos aprendidos, algo que nos permite, entre otras cosas, evaluar el desarrollo del pensamiento crítico, el cual supone uno de los principales objetivos de la experiencia. Por último, también es crítica, ya que pretende cambiar las restricciones sociopolíticas dadas, es decir, que el alumnado no solo tome conciencia sobre la Represión Franquista en el aula, sino que lo haga como ciudadano de una sociedad.

La utilización de estrategias cualitativas resulta fundamental para poder desarrollar esta investigación-acción, ya que nos permite analizar datos descriptivos como palabras, habladas o escritas, y la conducta observable. De la unión de la investigación-acción y de las estrategias cualitativas surge la “Investigación-acción cualitativa” que tiene como principal objetivo

⁷⁴ David AUSUBEL, Joseph NOVAK y Helen HANESIAN: *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

⁷⁵ Antonio LATORRE: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2005.

cambiar y mejorar la situación que se está estudiando. A ello se suma que concuerda con algunos de los supuestos fundamentales del Constructivismo, del aprendizaje significativo, del aprendizaje por descubrimiento y del pensamiento histórico, todos ellos parte fundamental de nuestro trabajo.

Una vez expuesta la metodología a partir de la que se desarrolló nuestra experiencia, pasamos a exponer esta misma. En primer lugar, debemos tener en cuenta que la muestra de fue bastante escasa, con 14 participantes, 9 de los cuales eran mujeres y 5 hombres.

La primera fase fue la denominada de estudio previo. Durante esta se mantuvieron una serie de reuniones con la docente que me cedió sus clases para perfilar la experiencia y se procedió a comenzar la labor de observación del grupo en cuestión, poniendo el foco en aspectos psicopedagógicos, curriculares y didácticos, con el fin de seguir adaptando nuestra experiencia lo máximo posible a las necesidades del alumnado. Tras ello se establecieron una serie de hipótesis y objetivos.

Aparecen entonces dos nuevas fases que van a ir intercalándose, la fase de preparación de materiales, durante la que se diseñan y se adaptan estos mismos, y la fase de experimentación, en la que estos materiales son puestos en práctica en el aula. Ambas dos irán siendo descritas a continuación.

Atendiendo a la importancia de los conocimientos previos, se diseñó un cuestionario para detectarlos en la primera sesión y realizar las adaptaciones necesarias a las ideas preconcebidas que se tenían de la propuesta. Las preguntas contenidas por este versaban sobre la familiarización del alumnado con el cómic y sus conocimientos e interés en la memoria histórica, la Guerra Civil Española y la Represión Franquista. Por otro lado, siguiendo las directrices constructivistas y de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, se presentaron al alumnado los objetivos, la metodología y las fuentes a utilizar en la propuesta, además de explicarles qué es la memoria histórica y recordarles una serie de aspectos básicos sobre la Guerra Civil y la Represión Franquista, todo ello por medio de un PPT a modo de introducción.

La teoría del aprendizaje significativo también se aplicó en la segunda sesión, exponiendo al alumnado mediante viñetas algunos ámbitos de la Represión Franquista como: sacas y fusilamientos, exilio y campos de concentración, represión económica y represión ideológica. Se presentó a partir de viñetas porque, aparte de que el cómic favorece una buena predisposición del alumnado al aprendizaje, hacerlo de este modo supone que la actividad sea potencialmente significativa, ya que estamos empleando un medio con el que va a tener que trabajar en las siguientes sesiones. Además, a partir del análisis de las viñetas y de la explicación del docente, el alumnado va a tener que construir su conocimiento de forma activa.

Por su parte, en la tercera sesión se puso en práctica la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, la cual es útil para aumentar la significatividad del material presentado de forma expositiva en la sesión anterior y para que el aprendizaje sea retenido por más tiempo al ser realizado por iniciativa propia. Esta teoría cristaliza en las actividades planteadas al alumnado consistentes en analizar una viñeta o viñetas sobre los ámbitos de la Represión Franquista presentados en la sesión anterior y responder a una serie de preguntas que fomentan la reflexión y el pensamiento crítico e histórico. Además, también se incluyó un apartado más, aludiendo a la importancia del presente en la didáctica de las Ciencias Sociales, en el que el alumnado debía reflexionar sobre el sentido de la guerra. La sesión culminó con la proposición al alumnado de realizar una entrevista a un familiar o conocido en base a un guion con el que

pudiera completar las preguntas de investigación requeridas en cada apartado a partir de las entrevistas realizadas.

Finalmente, en la cuarta sesión el alumnado que lo deseó, tuvo su espacio para compartir con los demás los testimonios de algunos de sus familiares sobre la represión, tras lo que surgió un interesante debate en torno a la importancia de la memoria histórica en general y de los represaliados en particular. Tras ello, estuvieron ojeando el mapa de fosas de Navarra⁷⁶ antes de realizar el cuestionario final en el que se incluían preguntas con las que comprobar el grado de adquisición de los conocimientos expuestos en la práctica docente y conocer la satisfacción del alumnado con el método, los materiales, las sesiones y el docente.

Tras haber descrito la fase conocida como de “análisis a priori” proseguimos con la de “análisis a posteriori” en la que se realizó un tratamiento de los datos.

Comenzamos analizando y comprobando la idoneidad de las metodologías empleadas. A partir del análisis por medio de estrategias cualitativas de las respuestas emitidas por el alumnado, se pudo afirmar con rotundidad que los enfoques constructivistas del aprendizaje significativo por recepción y del aprendizaje por descubrimiento tuvieron éxito. Es algo que pudimos comprobar en la respuesta a las preguntas planteadas en las actividades con viñetas, pudiéndose ver como los conocimientos expuestos en su forma final en las sesiones anteriores fueron reforzados con la realización de las actividades.

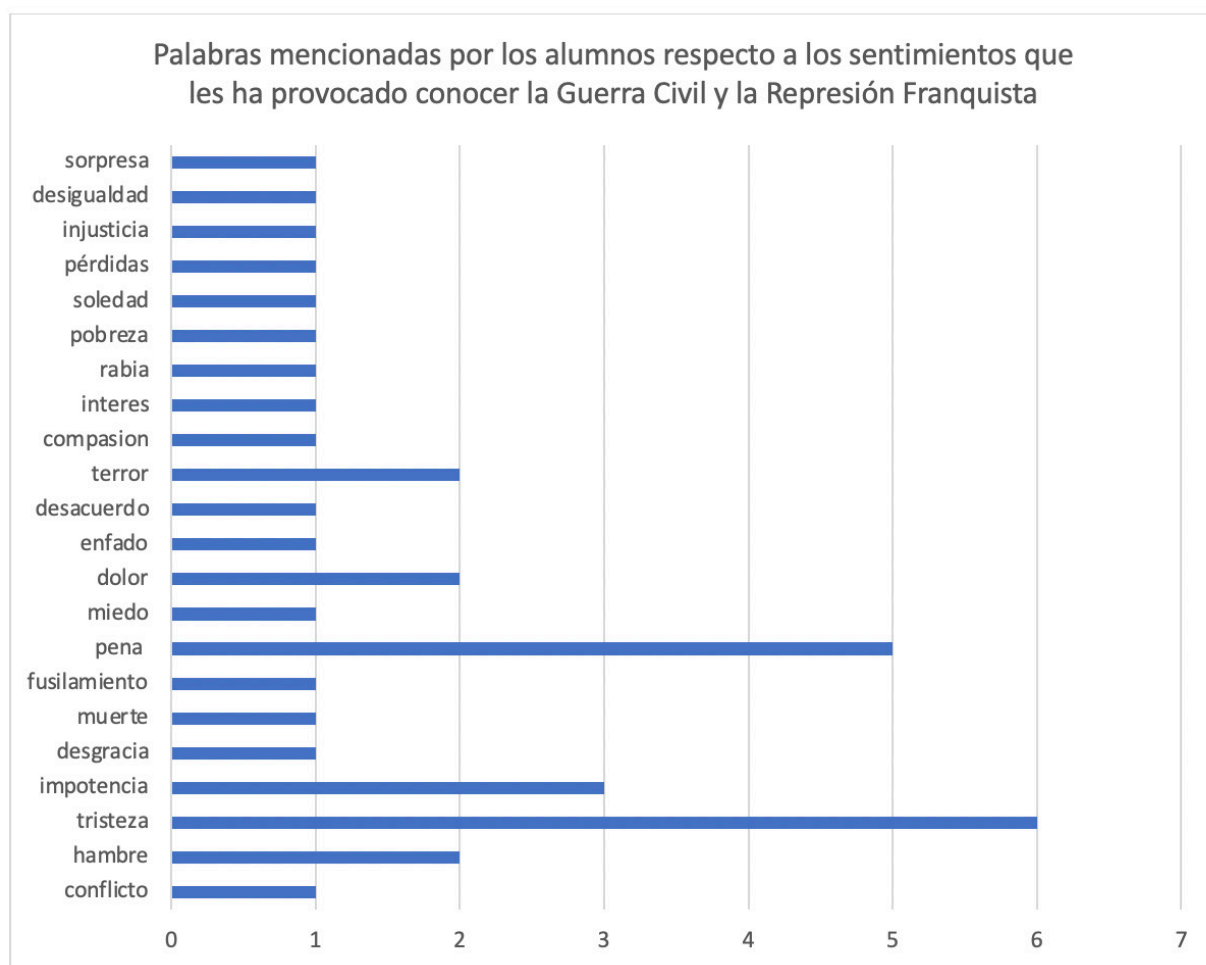
Del mismo modo resultó de gran utilidad la puesta en práctica del cuestionario de conocimientos previos, tanto para comprobar los conocimientos previos del alumnado y realizar adaptaciones en base a ellos, como para poder comparar los resultados obtenidos al principio de la investigación con los obtenidos del cuestionario final.

Además, la calidad de las reflexiones realizadas por el alumnado es posible que estuviera relacionada con una de las características que implica el Constructivismo: desempeñar un papel activo en la construcción del conocimiento. Probablemente, si el alumnado no hubiera seguido este proceso de construcción de su conocimiento de manera activa, no hubiera sido capaz de establecer las reflexiones hechas en torno a la Guerra Civil y la Represión Franquista.

Asimismo, la formación en competencias del pensamiento histórico también resultó idónea para desarrollar el pensamiento crítico. Sin embargo, a la mayoría del alumnado le costó establecer relaciones entre el periodo que precede a la Guerra Civil y esta, lo que nos indica que no cumplimos en su totalidad una de las directrices de la formación en competencias del pensamiento histórico. Por ello, en la siguiente propuesta didáctica se hará una adaptación en este sentido, con el objetivo de fomentar la capacidad de relación y contextualización y de establecimiento de causas y consecuencias.

Como hemos visto anteriormente, algunos autores afirmaban que la utilización del cómic en el aula favorecía una buena predisposición del alumnado al aprendizaje y el desarrollo del pensamiento histórico y crítico. Es algo que se ha podido comprobar fácilmente en el desarrollo de las clases a partir de la observación y también a partir de las respuestas emitidas por el alumnado. Un ejemplo lo encontramos en el cuestionario final: en el que el 64,3% del alumnado califica la experiencia de estudiar la historia con el cómic como buena y el 35,7% restante como muy buena, además, el 100% afirma que es útil para enseñar historia. De este modo pudimos

⁷⁶ <https://fosas.navarra.es/#ZXh0fGJhc2V8bWFwYWJhc2V8bGF5ZXJzXl40Mzg0ODEuMzQyfDQ2Mzg3MDMuNDk0fDc4ODE3Ny4zNDJ8NDc5ODcwMy40OTReJDB8QDR8NXw2fDddfDF8MnwzfEBdXQ==>



comprobar cómo se cumplió la primera de las hipótesis de la investigación: “El cómic es útil para enseñar y aprender historia y puede proporcionar experiencia satisfactoria al alumnado”.

Prosiguiendo con el análisis de las hipótesis se debe mencionar que la segunda “La memoria histórica tiene importancia para el alumnado de 4º de la ESO y la comprensión del concepto puede contribuir a la formación de una sociedad mejor”. Quizás sea demasiado ambiciosa e improbable a través de una investigación como esta, ya que los resultados de formar una sociedad mejor deberían analizarse a mucho más largo plazo y en una muestra más grande, sin embargo, sí que se ha podido comprobar que es importante a partir de las 14 respuestas del alumnado a la quinta pregunta: “¿Crees que es importante? ¿Por qué?”. Ya que el 100% del alumnado respondió que sí, sobre todo para comprender y conocer mejor el pasado.

Respecto a la tercera: “El conocimiento de la memoria de los represaliados, tanto a partir de clases, como a partir del conocimiento de testimonios familiares puede despertar sentimientos en el alumnado”. También se puede considerar como cumplida ya que en las respuestas la totalidad del alumnado mencionó que le resultó interesante conocerlos, al igual que importante, sobre todo por verlo desde otro punto de vista, por lo que la proposición de realizar entrevistas a familiares sobre la represión y la guerra civil ha resultado positiva. Además, se presenta a continuación un gráfico que representa las palabras más repetidas por los alumnos en relación a las sensaciones que les produjo conocer los testimonios, entre las que se puede entrever un claro despertar de la empatía.

Finalizaremos con la última: “La profundización en temas como la Guerra Civil y la Represión Franquista puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico e histórico”. Que también ha sido probada a partir de las respuestas del alumnado a las actividades planteadas y a partir de sus aportaciones en el debate de clase.

Además, también se han podido comprobar otros aspectos positivos como que el cómic puede favorecer en algunos casos la lectura, como que el alumnado ha comprendido el significado del término memoria histórica y como ha aumentado el interés de la mayoría del grupo en el periodo tratado. Todo ello en base a la comparación de las respuestas al cuestionario de conocimientos previos y al cuestionario final.

Como adelantaba en la introducción de esta comunicación, esta experiencia didáctica surge de un TFM. El producto final de este es una propuesta didáctica que surge de la investigación-acción cualitativa relatada anteriormente. Por ello, a continuación, se compartirán las pequeñas modificaciones que se creyó conveniente realizar en vista de la experiencia investigadora.

El principal defecto que se encontró a la propuesta didáctica llevada a cabo en el aula, fue la incapacidad del alumnado para establecer relaciones de causa y consecuencia entre el periodo que precede a la Guerra Civil Española y esta misma. Por ello, y de nuevo utilizando el cómic, se propusieron una serie de actividades en las que el alumnado a partir del análisis de las viñetas y con sus conocimientos previos sobre el tema, debían reflexionar y contestar a las preguntas planteadas. Los apartados en los que se dividieron las actividades relativas al siglo XX fueron: Condiciones de vida en el mundo rural, condiciones de vida en el mundo urbano, situación de la educación en la época, proclamación de la República, problemas de la República y Golpe de Estado.

Con estas, se pretendía hacer reflexionar, conocer y recordar al alumnado las condiciones de vida de la sociedad española en otra época y también los cambios que han tenido lugar en esta. Además, se pretendía refrescar sus conocimientos sobre el desarrollo político del siglo XX previo a la Guerra Civil para que pudieran establecer relaciones de causa y consecuencia, supuesto fundamental de la formación en competencias del pensamiento histórico.

Materiales

Por la brevedad de esta comunicación no se pueden exponer más extensamente las razones de elección de los materiales, sin embargo, sí que se va a compartir su procedencia y algunos motivos de su elección por si fueran de utilidad.

Dejaremos a un lado los materiales de elaboración propia y nos centraremos principalmente en los cómics o novelas gráficas de los que se han extraído las viñetas utilizadas.

La mayor parte de las viñetas han sido extraídas de *El arte de volar* de Antonio Altarriba y Kim, una obra que recibió el Premio Nacional de Cómic en 2010 y que nos ofrece una fiel visión del siglo XX desde los ojos de una persona anónima, por lo que nos sirve para recuperar la memoria de este tipo de personas y como documento histórico. Por su lado, la obra *Un largo silencio* de Francisco Gallardo y Miguel Gallardo, ha supuesto otro pilar fundamental al articularse en ella testimonios del propio Francisco Gallardo e imágenes reales y viñetas y relatos realizados por su hijo, Miguel Gallardo, todos ellos versando sobre la memoria de la guerra y la represión.

Otra fuente de las que se han extraído útiles viñetas ha sido *Jamás tendré 20 años* de Jaime Martín, la cual nos muestra fieles secuencias con las que explicar la Represión Franquista al versar sobre como una familia de republicanos tiene que sobrevivir bajo la dictadura. Y por último, también merece su mención *La muerte de Guernica* de Paul Preston y José Pablo García.

Pese a centrarnos principalmente en los cómics, haremos una excepción con el mapa de fosas del SITNA, al ser una herramienta realmente intuitiva a la vez que útil para que los alumnos conozcan casos cercanos y reales de personas asesinadas como consecuencia de la represión y con la que manejar fuentes históricas, con todos los beneficios que ello conlleva en la formación en competencias del pensamiento histórico.

Conclusión

La experiencia arroja como una de sus principales conclusiones la importancia que la memoria histórica en general, y la memoria de la Guerra Civil y la Represión Franquista en particular, deben tener en nuestra sociedad como formadoras de ciudadanos al haberse comprobado el despertar de valores democráticos tan fundamentales como el respeto y la empatía en el alumnado con su utilización. Para conseguir este despertar de sentimientos ha sido fundamental la aplicación de postulados constructivistas, los cuales ponen el foco en aspectos como los conocimientos previos, el papel protagonista del alumnado y la significatividad del aprendizaje, permitiendo todos ellos realizar adaptaciones grupales e incluso individuales, que radican en el éxito de la experiencia.

Esta adaptabilidad tan necesaria también ha sido favorecida por la investigación-acción cualitativa, la cual ha contribuido significativamente a propiciar una mejora educativa y a que el alumnado reciba un aprendizaje de la mayor calidad posible. Este supuesto también va de la mano de la innovación, la cual ha sido introducida de manos de métodos e instrumentos motivadores como el cómic y las entrevistas a familiares, que han favorecido una actitud favorable del alumnado, su motivación y el desarrollo del pensamiento crítico.

En definitiva, lo que se ha pretendido es evocar la memoria de la Guerra Civil y la Represión Franquista con el poder que tienen la imagen y los testimonios reales en adolescentes, consiguiendo el objetivo.

Experiencia educativa con la obra de arte “OM: Objeto-Memoria. Los Sonidos del presente”

Karina Carrasco-Jeldres

Agradecimientos a las Agrupaciones de Familiares de Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos de Talca y Parral y a ONG Surmaule por crear y difundir el proyecto que originó la obra de arte sonoro OM Objeto-Memoria: Los sonidos del presente y a todos quienes siguen contribuyendo.

Resumen – Abstract

La obra de arte sonoro “OM Objeto-Memoria. Sonidos del Presente” surge como un proyecto FONDART el año 2018 en la Región del Maule, Chile. Su instalación en el establecimiento educativo Liceo Abate Molina de Talca suscitó la reflexión de la autora de esta comunicación quien, a través de la observación y el análisis, logró sistematizar algunos aprendizajes de esta experiencia. El objetivo de esta comunicación es dar a conocer los aprendizajes y reflexiones que emergen de la instalación de esta obra de arte en el espacio escolar chileno. A partir de ello, se reconoce principalmente la necesidad de trabajo en red entre gestores culturales, artistas y educadores, la realización de aproximaciones previas a la exposición, la sistematización de la experiencia y la identificación de particularidades propias de cada obra de arte desde un enfoque educativo. Estos cuatro tópicos identificados pretender ser un aporte al trabajo cultural y educativo en torno a la memoria histórica.

Palabras clave – Key words: Objeto-Memoria, artes, educación, historia reciente, Chile

Introducción

ONG Surmaule el año 2018 adjudica un proyecto FONDART, titulado “*OM: Objeto-Memoria. Los sonidos del presente*” (González, 2019). El proyecto que se inscribe dentro de la línea de Memoria y Derechos Humanos y estuvo encabezado por un equipo de trabajo conformado por Cecilia González, Karina Carrasco, Evelyn López y Claudia Cáceres, quienes plantean que el objetivo central de este es acompañar y contribuir al proceso de reparación simbólica de familiares de detenidos desaparecidos, ejecutados políticos y expresos políticos de la Región del Maule, rescatando la memoria viva y el patrimonio desde las experiencias de vulneraciones de derechos humanos en el periodo de dictadura cívico-militar, a través de la creación e instalación de una obra de arte sonoro en el espacio público.

Reinaldo Aravena, artista chileno, fue el encargado de la construcción final de la obra de arte sonoro que representa el trabajo testimonial de seis participantes, entre ellos cuatro familiares de Detenidos Desaparecidos y dos ex-Presos Políticos de la Región del Maule. Cabe señalar que el proceso que dio origen a esta obra de arte consistió en realizar sesiones grupales de conversación, donde los participantes fueron compartiendo y elaborando sus memorias sobre la dictadura cívico-militar chilena a través de diversas actividades programadas por el equipo del proyecto. A partir de estos relatos, fueron los/as participantes fueron eligiendo un objeto representativo de sus memorias, respecto a su familiar o su propia historia, según el caso. Cada uno de estos objetos emergió del proceso narrativo al compartir sus historias de manera colectiva. Posteriormente, cuando cada uno había identificado su objeto, se solicitó a los participantes asociar el objeto-memoria a un sonido. Los seis sonidos elegidos conforman la obra de arte sonoro y se encuentran integrados en la obra en seis pilares de madera con espejos, dispuestos en forma circular alrededor de un centro que contiene el sonido del mantra OM.

La primera participante de la obra seleccionó como objeto-memoria la carta de su hermano, detenido desaparecido, dejó como testimonio de sus convicciones e ideales. El sonido representativo de este objeto fue la propia voz de la participante al leer la carta de su hermano, lo cual simboliza la elaboración de los procesos de memoria, a través de la decisión de la participante por recordar a su hermano a través de su vida y anhelos más allá de los horrores que significó en su vida la dictadura (González, 2019).

El segundo participante de la obra seleccionó como objeto-memoria una maleta que representa las ansias que mantuvo todo el tiempo que debió estar en el exilio, tras ser preso político durante los primeros años de dictadura. Para él la maleta siempre estuvo presente y preparada para el momento en que se anunciara que podía regresar a Chile, por lo cual, el sonido que eligió para ello fue el de la estación de trenes de la ciudad de Talca, ya que simbolizaba esta espera por partir de vuelta a su hogar (González, 2019).

La tercera participante comparte como objeto-memoria un poema de su hermano, detenido desaparecido, puesto que en este escrito su hermano plasma su visión sobre la vida, Chile y los procesos sociales que se vivían en la época. La lectura de este poema en la voz de la participante constituye el sonido representativo de este objeto-memoria (González, 2019).

El cuarto participante rescata como objeto-memoria un caset que conserva desde los años 80' cuando su hermano registró el momento exacto en que radio Cooperativa entregaba la noticia de

la liberación del participante, quien había estado detenido en la cárcel como preso político. En este caso, el objeto-memoria es el caset y su sonido la grabación de la noticia que se encuentra en él (González, 2019).

La quinta participante comparte como objeto-memoria un poema dedicado a su padre quien es detenido desaparecido durante la dictadura. El poema fue escrito por un niño al cual su padre le realizaba uno talleres en su trabajo social de la época. El recuerdo y la memoria plasmada en este poema, se mezcla con la propia memoria de su hija, quien además invita a su esposo para dar voz a este poema, representando así el sonido plasmado en la obra (González, 2019).

Finalmente, la sexta participante, eligió la única fotografía que posee de su hermano, detenido desaparecido, y que es la fotografía que ha utilizado la familia para buscarlo. La participante evidenció en varias oportunidades la ausencia de materialidad respecto a la memoria de su hermano y por ello apeló a recuerdos asociados con su hermano que ella representó en el sonido de la lluvia representativa del sur de Chile donde vivieron su infancia junto (González, 2019).

De forma general, la descripción de los seis objeto-memoria y los seis sonidos asociados a ellos que conforman la obra OM Objeto-Memoria, permiten tener una aproximación a su proceso de construcción y a la obra en sí misma. Además, es relevante mencionar que esta obra es de carácter itinerante con el fin de ser instalada en diversos espacios públicos apelando a la ruptura de los sonidos cotidianos de la ciudad como un convocante de memorias. Actualmente, los derechos de la obra de arte OM fueron traspasados a la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y Ejecutados Políticos de la Región del Maule para continuar con su exposición y divulgación en los distintos espacios, dando sentido a su valor de reparación simbólica para quienes sufrieron los daños de la dictadura.

Experiencia de “OM” en el Liceo Abate Molina de Talca

Las experiencias de instalación de la obra de arte sonoro OM involucraron diversos espacios de uso social dentro de la Región del Maule. Estuvo presente en plazas públicas, en centros culturales, en eventos realizados en fechas significativas en relación con las memorias convocadas y, también, en establecimientos educativos.

Es en estos últimos espacios, los establecimientos educativos, donde se sitúa la presente comunicación, específicamente en la experiencia vivida en las dos instalaciones realizadas en el Liceo Abate Molina de Talca, los años 2018 y 2019.

Este Liceo emblemático de la ciudad se comprometió desde un inicio a permitir la instalación de la obra al interior del establecimiento e incentivar la participación de sus estudiantes a través de la asignatura de historia y el área de formación ciudadana de carácter transversal. La primera instalación de la obra OM se realizó el día 10 de diciembre en el contexto de la conmemoración de los 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Para ello, el establecimiento preparó una exposición de diversos trabajos de los/as estudiantes, donde se presentaban pinturas, microrrelatos y afiches en relación con los derechos humanos o la memoria sobre la dictadura, los cuales fueron construidos a partir de una aproximación previa durante las clases de artes, lenguaje e historia respectivamente. El recorrido a esta exposición estudiantil culminó con la visita a la obra de arte sonoro OM en uno de los patios del Liceo y permitió que las memorias y visiones plasmadas por los/as estudiantes entraran en diálogo con las memorias de los/as seis participantes quienes representaban a los testigos directos de la época.

La segunda instalación de la obra OM en este mismo liceo se llevó a cabo el día 11 de septiembre del año 2019 en el contexto de la conmemoración del golpe de Estado en 1973. En

esta instancia se organizó una visita guiada por parte de la encargada del área de formación ciudadana en coordinación con los diversos profesores/as de historia, quienes en distintos horarios llevaron a sus cursos a la exposición.

En esta oportunidad la instalación estuvo acompañada de una aproximación previa donde la monitora de la visita invitó a los/as estudiantes a revisar un mapa de Latinoamérica donde destacaban imágenes representativas de las dictaduras vividas en los distintos países y que se conectaron a través de operaciones para realizar y encubrir violaciones a los derechos humanos, como es el caso de la Operación o Plan Condor. Posteriormente, desde una perspectiva nacional, los/as estudiantes pudieron revisar un quiosco con las principales portadas de periódicos publicados desde las elecciones que dieron el triunfo a Salvador Allende en 1970 hasta los primeros años desde el retorno a la democracia. En esta instancia, los estudiantes/as podían interactuar con una pizarra didáctica que permitía realizar líneas de tiempo según la comprensión de los hechos que se describían en la exposición. Al finalizar la exposición los/as estudiantes se encontraban con un pasillo donde estaba la obra OM acompañada de imágenes de distintos sitios de memoria a lo largo de Chile, vinculando la obra a los procesos de reparación simbólica a las víctimas de violación a los derechos humanos y sus familias.

Estas dos instancias de instalación de la obra de arte sonora OM en el ámbito escolar permitieron la siguiente sistematización e interpretación de la experiencia educativa.

Sistematización e interpretación de la experiencia educativa

La sistematización de las experiencias vividas por los participantes al presenciar y sentir la obra permite reconocer tópicos que son comunes y que marcan un punto de inflexión educativo, sensorial y reflexivo.

Desde el punto de vista educativo, la coordinación entre el equipo responsable del proyecto OM y los docentes del establecimiento educativo, fue central y clave. En este caso, la gestión se facilitó debido a que la docente encargada del área de formación ciudadana del Liceo Abate Molina era simultáneamente parte del equipo del proyecto OM (Karina Carrasco). En este sentido, un aprendizaje logrado a partir de esta experiencia es la realización de trabajo en red, debido a que esto permite aumentar el impacto que tiene la instalación de una obra de arte en un establecimiento educativo integrando a los docentes y administrativos en su diseño y gestión.

En este sentido, el trabajo en red brindó una base sólida para la organización de aproximaciones previas a la exposición de la obra, estas pudieron ser realizadas con días de anticipación o durante el mismo momento de la exposición. En el primer caso, al realizar una aproximación previa con días de anticipación, se logró construir obras que formaran una exposición mayor, convocando a los/as estudiantes no solo como participantes sino también como protagonistas y artistas. En el segundo caso, al realizar una aproximación previa durante la exposición de la obra, se pudo fomentar el uso de elementos interactivos que permitieron a los/as estudiantes realizar sus propios ordenamientos temporales y espaciales respecto a los hechos que se abordan. En general, la realización de las aproximaciones previas a la exposición de la obra permite entregar un contexto, recoger las ideas y experiencias de los/as estudiantes o participantes, así como crear un ambiente propicio para la experiencia sensorial y reflexiva que involucra la obra final.

Otro de los aprendizajes sistematizados por la autora de esta comunicación al observar la participación de estudiantes en la instalación de la obra refiere a aspectos de la obra en sí misma y la interpretación de su construcción con relación a la memoria.

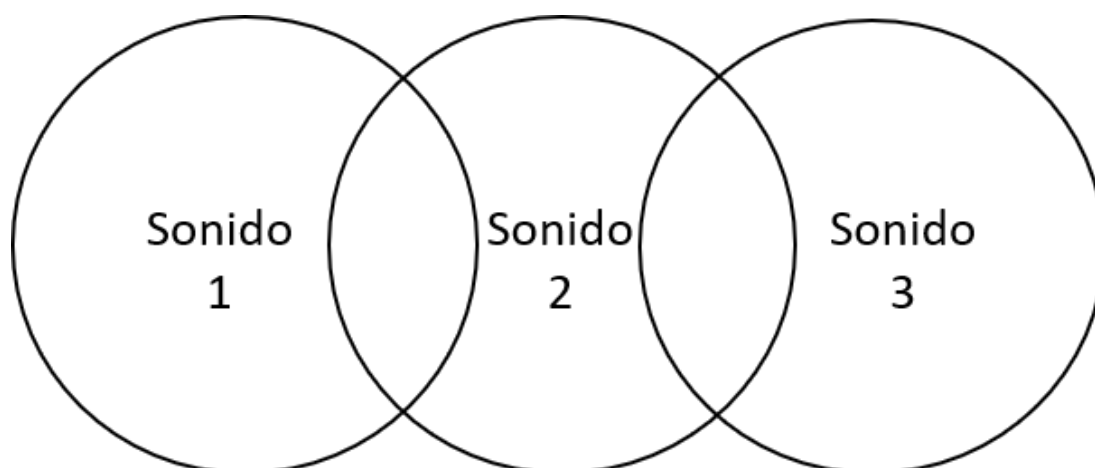


Figura 1: Representación sonidos percibidos alrededor de la obra. Fuente: *Elaboración propia*

En el caso de “*OM Objeto-Memoria. Los sonidos del presente*”, uno de los tópicos relevantes es la disposición circular de los pilares, que, simultáneamente, contienen los sonidos representativos de los seis testimonios. Los/as participantes pueden recorrer la obra de forma circular por la parte exterior, manteniendo una escucha individual de cada sonido, sin dejar de percibir el alcance de los pilares de sonido más próximos, en un efecto de enlace y difuminación de un relato con otro. Otra posibilidad es que los/as participantes se ubiquen en la parte central de la obra, sobre ella, escuchando como sonido predominante el Mantra OM y de forma simultánea la totalidad de los relatos, provocando el efecto de voces que hablan al mismo tiempo, generando un relato colectivo o una polifonía en torno a la memoria.

En este sentido, la obra representa sensorialmente los procesos de construcción de memoria. El primer caso explicado, en el cual el participante recorre la obra en la parte exterior, experiencia que se encuentra graficada en la figura 1, se asocia a la construcción de memoria individual donde las personas elaboran sus memorias personales. Existe un relato, una voz que busca dar sentido y significado a sus recuerdos y olvidos.

En la figura 1 observamos que, si bien los sonidos son claramente identificables individualmente, ellos tienen puntos de encuentro o puntos donde se enlazan los relatos, lo cual representa que las memorias individuales se construyen en diálogo con otros. Los relatos individuales contienen en sí la influencia o el impacto de los relatos de otros. En este sentido, mientras se escucha un relato determinado, siempre es posible reconocer y escuchar los relatos más próximos, aquellos que resuenan a través de la voz de otros.

En el segundo caso expuesto, correspondiente a la posibilidad que tienen los/as participantes de subir al centro de la obra, experiencia graficada en la figura 2. Se asocia con la construcción de memoria colectiva donde las personas a través de sus memorias individuales conforman puntos de enlace para construir una memoria representativa o emblemática (Stern, 2000).

Como se representa en la figura 2, los relatos al ser narrados y socializados tienen la posibilidad de reconocer la similitud de experiencias. Quienes rememoran, identifican que otros vivieron situaciones o acontecimientos como los propios y de esta forma se construye memoria e identidad con otros, conformando una narración y memoria colectiva. En el centro de la obra, resuena el mantra OM, simbólicamente, como representación de los objetos (O) y la memoria (M) y, a su vez, como expresión de la experiencia meditativa, reflexiva que permite un cambio de conciencia. Este último punto, es relevante porque la experiencia central de la obra es generar

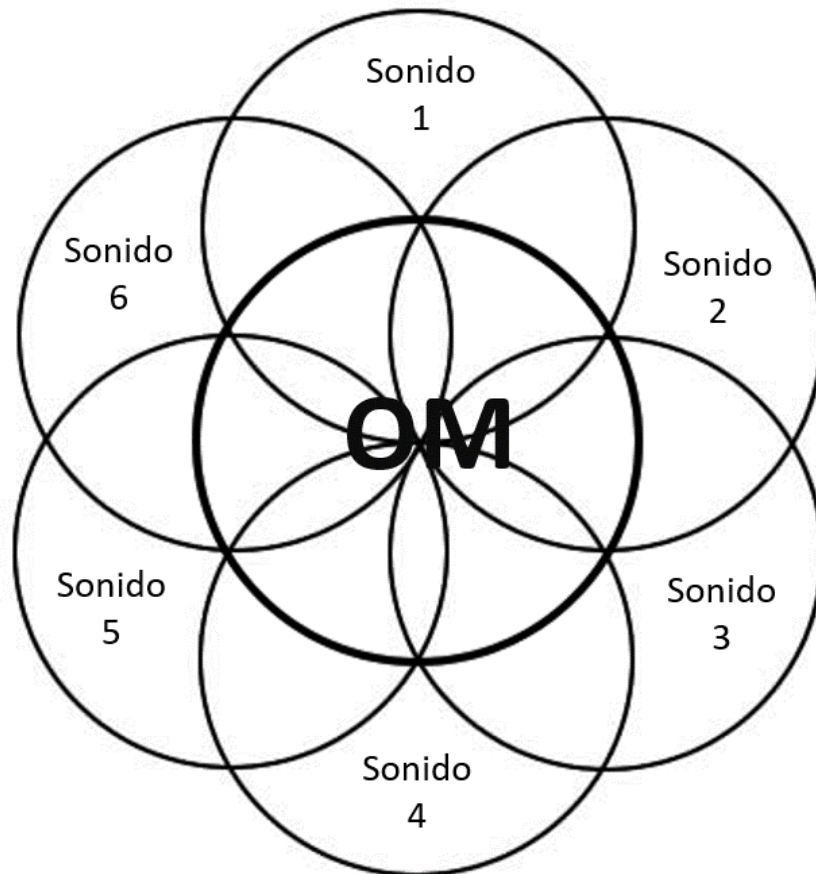


Figura 2: Representación de los sonidos percibidos en su totalidad y en el centro de la obra. Fuente: *Elaboración propia*

una experiencia transformadora en los/as participantes, sensibilizando la escucha con respecto a la historia reciente en Chile sobre la violación de derechos humanos durante dictadura. Continuando con la explicación, en el centro de la figura 2 encontramos el mantra OM y desde este punto, los seis relatos se entrelazan formando voces superpuestas que narrar una memoria colectiva. Esta memoria, se construye en el proceso de la elaboración de la obra a través de sesiones de conversación entre los participantes, quienes reconocen que, si bien ellos se conocen hace años, existen muchos aspectos de sus memorias que nunca se había puesto en diálogo. Esto simboliza el dinamismo, la apertura que tienen los trabajos de la memoria como una construcción siempre desde el presente y desde el compartir recuerdos y olvidos.

Otro tópico destacado en la materialidad de la obra es la presencia de los espejos en cada uno de los pilares. Los espejos generan una perspectiva temporal que genera que el participante al mirar hacia adelante, al futuro, mire, también, hacia atrás, al pasado. Del mismo modo, los sonidos presentes en la obra dialogan de forma similar con la temporalidad puesto que son producto de experiencias pasadas, en gran parte, textos escritos en el pasado, que llegan hasta el participante a través de la voz de sus familiares y en un espacio que corresponde al presente. Prosiguiendo con el simbolismo de los espejos, ellos permiten la incorporación de quienes presencian la obra a su materialidad, puesto que se sitúan por medio del reflejo como parte integral de la reflexión sobre la memoria, mirándose a sí mismo el/la participante puede cuestionar su responsabilidad o su propia experiencia en relación con los acontecimientos rememorados desde el presente.

“*OM Objeto-Memoria*” busca por medio de los sentidos, especialmente a través de lo auditivo, provocar una ruptura o un hito dentro del cotidiano para invitar a las personas a reflexionar sobre las memorias de la historia reciente, generando cuestionamientos éticos con respecto a acontecimientos que marcan un antes y un después en las memorias e identidades colectivas y humanas (Nicholls, 2013). Debido a ello, la observación, el análisis y la sistematización de las experiencias de instalación de esta obra de arte sonoro son de relevancia para futuros proyectos artísticos y educativos, pues la opinión de los/as participantes permiten identificar las fortalezas y debilidades de la obra, las posibilidades de acompañamiento, o especificidades de acuerdo con quienes conforman el público objetivo.

Por esta razón, se considera en esta comunicación que las experiencias artísticas sobre acontecimientos como las violaciones de derechos humanos en Chile, en este caso la obra de arte sonoro OM, son un pilar fundamentas para la educación en memoria y derechos humanos. Esto se debe a su reconocida potencialidad para aproximarse a la representación de sucesos, que, por su carácter de experiencia límite en la humanidad, ha despertado un cuestionamiento sobre la posibilidad de representación (Nancy, 2007). A su vez, porque la obra artística descrita en esta comunicación genera en las personas experiencias transformadoras, entendidas, como experiencias subjetivas de alto impacto que inciden en su propia comprensión (Valdés et al., 2016) e incluso, en la comprensión del mundo y de los otros.

Conclusiones

A modo de concluir esta comunicación y dejar abierta la reflexión de los lectores se plantea lo siguiente a raíz de la experiencia de la instalación de la obra de arte sonoro “*OM Objeto-Memoria*” en espacios educativos:

Primero, esta experiencia ha permitido identificar la necesidad de un trabajo en red entre artistas, gestores culturales u ONGs que realicen proyectos artísticos vinculados a la memoria, la historia reciente y los derechos humanos, con el objetivo de potenciar la transformación social y educativa de la comunidad que participa de la instalación o exposición de una obra.

Segundo, al realizar una instalación o exposición artística en establecimientos educacionales existe la posibilidad de involucrar a los actores educativos, como docentes, estudiantes, familias o administrativos, a través de actividades anteriores o también llamadas en esta comunicación como aproximaciones previas a la exposición. Estas actividades preparan a la comunidad para la experiencia de la obra de arte y permiten que los/as participantes sean parte activa en la exposición.

Tercero, es necesario observar, analizar y sistematizar lo que experimentan los/as participantes al vivir la obra de arte, debido a que, a partir de ello, se puede reconocer si se cumple con los objetivos que motivaron la creación de la obra, así como conocer mejor su impacto social y educativo con el propósito de diseñar instalaciones o exposiciones pertinentes de acuerdo con los espacios o comunidades donde se lleve, especialmente en el caso de las obras de arte itinerante.

Finalmente, desde un punto de vista específico de la obra de arte sonoro “*OM Objeto-Memoria*”, las experiencias de instalación en el Liceo Abate Molina han permitido identificar potencialidades estructurales y de diseño artístico, que permiten el desarrollo de una propuesta educativa en relación con los procesos de memoria, así como la posibilidad de convocar procesos de reflexión sobre los acontecimientos de la historia reciente de Chile. En ello, resalta la vinculación pasado-presente y el tejido de memorias que se encuentran a través de procesos dialógicos conformando memorias polifónicas que recogen las diversas experiencias sobre el pasado desde los sentidos del presente.

REFERENCIAS

- González, C. (2019). *OM Objeto Memoria. Sonidos del presente*. Simbiotika.
- Nancy, J-L. (2007). *La representación prohibida*. Amorrortu.
- Nicholls, N. (2013). *Memoria, arte y derechos humanos: la representación de lo imposible*. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En Garcés, M., Milos, P., Olgún, M., Pinto, J., Rojas, M. y Urrutia, M. (Compiladores). *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. LOM.
- Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 38(153), 168-184.

Tiraña en la memoria. 80 años construyendo vida y danzando el dolor

Candela Guerrero, Laura Arce
La Caracola Iniciativas Sociales

Resumen – Abstract

En 2016 la Escuela Social de Circo y Danza la Caracola es invitada por la Asociación de Familiares y Amigos de la Fosa común de Tiraña al homenaje que se les hace cada año en 21 de Abril a las personas represaliadas y fusiladas en este mismo lugar, allí tres alumnas acompañadas por la creadora de la pieza y bisnieta (Candela Guerrero) de una de las personas que allí yacen, representan una performance relacionada con el dolor de las mujeres pertenecientes a la familia de José Casorra. Esta pieza tiene un impacto muy significativo tanto para las participantes como para las personas del pueblo y se decide comenzar un proyecto de investigación-acción participativa que culmina en una propuesta artística sobre memoria histórica, con el objetivo de generar un proceso pedagógico que permita dar a conocer el pasado de la Guerra Civil y posterior dictadura a las treinta alumnas que participaron, así como romper el silencio y el desconocimiento sobre este tema.

1. Nacimiento del Proyecto

El proceso nace en el año 2016, cuando la Escuela Social de Circo y Danza La Caracola es invitada por la Asociación de Familiares y Amigos de la Fosa Común de Tiraña (Laviana, Asturias) en el homenaje a las personas fusiladas del 21 de Abril. Tres de nuestras alumnas desarrollan una performance dirigidas por Candela Guerrero, directora de la escuela y bisnieta de José Casorra, una de las 13 personas que allí fueron asesinadas por una tropa del bando Nacional.

La pieza fue representada en el cementerio de la zona donde yacen, las que desde entonces se recuerdan como las 13 rosas de Tiraña, dicha coreografía estaba relacionada con el dolor de las mujeres de la familia Casorra.

En aquel momento descubrimos la increíble experiencia significativa que provocó para los allí presentes, al encontrar un espacio intergeneracional en el que conocer la Historia de su país y crear un puente de comunicación a través del arte y del movimiento.

La conexión que se generó entre las alumnas, las personas allí presentes y el lugar nos hizo plantearnos que se debía continuar y convertir ese acto en un proceso que permitiera mover la historia a la vez que el cuerpo, dignificar el pasado y tratar de reparar a través de la danza.

En 2017 desde la Escuela comenzamos el proyecto de investigación – acción participativa en el marco de un proceso comunitario de Educación para la Participación que tuvo como resultado la creación y puesta en marcha de la obra escénica sobre la represión franquista en Asturias, que combina la danza con otras herramientas artísticas.

Este proceso articuló el aprendizaje a través de distintas acciones que permitían cruzar los hechos de la fosa documentados, con la vivencia recuperada del alumnado sobre sus propias familias.

En un contexto en el que los discursos de ultraderecha empezaban a calar en las clases populares españolas y símbolos de exaltación nacional prosperaban en barrios obreros, parecía que todo se estaba olvidando, veíamos el objetivo claro de aprender que la Historia era nuestra y que debíamos ser capaces de recordarla y construirla desde lo comunitario y el trabajo de barrio.

2. Proceso pedagógico y de creación

Para esta parte lo primero era reunir al alumnado y familias para presentarles la idea y explicar desde donde queríamos articular el proceso metodológica y políticamente; proceso que debíamos construir entre todas desde nuestras experiencias familiares sumadas a los hechos documentados sobre la Guerra Civil, la posterior represión franquista y más concretamente sobre la fosa común de Tiraña.

En este punto fue importante también tener claro que en todo el camino debíamos hacer un ejercicio de escucha entre familias, desde lo humano, de permitir sin miedo todos los discursos que se generaran, de admitirlos en el debate y trabajarlos.

Durante el proceso fue importante diferenciar hechos de opiniones y respetar ambas sin esconder ni olvidar que se hablaría desde el bando derrotado, ya que desde ahí nace el proyecto,

sin generar ningún tipo de homogeneidad en el pensamiento, si no distintas voces más y menos afines a algunas reflexiones. Un camino diverso y complejo por el que, de una forma u otra, todas comenzaron a preguntarse dónde estaban sus muertos y donde su futuro.

Se realizó una parte que documentaba y generaba aprendizajes de lo macro a lo micro sobre la Historia de España, la Fosa y los familiares represaliados. Y paralelamente se creaba un guión escénico de manera negociada entre alumnado, profesorado y familias.

Ambos espacios se fueron nutriendo unos a otros.

En esta parte fundamentalmente pedagógica tuvieron lugar varios procesos de manera transversal. Por un lado, había la necesidad de contextualizar la guerra y la posterior represión ya que entre las alumnas y las propias familias había una sensación de desconocimiento de los hechos y sobretodo de miedo y silencio.

Para ello pedimos colaboración a historiadores profesionales de la universidad de Oviedo dedicada a la investigación recuperación, a nuestro local para llevar a cabo varios talleres en los que desgranar los hechos históricos generales del país. Había que explicarles a las alumnas y sus familias que, en España, sus abuelos y abuelas habían vivido una guerra que había paralizado la vida y posteriormente una dictadura que instauraría el terror y la represión durante cuarenta años, retrocediendo y arrebatando muchos derechos sociales que se habían conseguido en la anterior etapa republicana.

Dada la diferencia de edad y conocimientos entre todas las participantes (alumnas entre siete y veinte años y sus familias) se utilizaron recursos de diferentes tipos como contenido audiovisual, poemas, textos, música y muchos interrogantes que pudiesen dar a la reflexión.

Durante los talleres reinaba la perplejidad de algunas alumnas que jamás habían oído hablar de tales sucesos tan atroces y dolorosos y por otro lado las familias reflexionaban sobre lo tabú que había sido esta etapa en la gran mayoría de las casas y como se había enquistado el miedo y el silencio durante tantos años.

Una vez contextualizado el momento histórico que nos ocupaba, comenzamos a lanzar preguntas, mediante el recurso del video, el cual formaría parte más tarde de la propuesta escénica; Partiendo de la pedagogía de la pregunta, fue recogiendo todo el proceso de aprendizaje, algunas de las preguntas fueron las siguientes: ¿Dónde estaban tus abuelos durante la Guerra y la represión?, ¿qué pasaría si de pronto hubiera un golpe de Estado?, ¿y si tuvieras que huir?, ¿Cómo crees que te sentirías? ¿Qué aspectos de los que has aprendido te están llamando más la atención? ¿Qué emociones te producen estos hechos?

El alumnado comenzó a preguntar a sus familias, con el objetivo de desenterrar poco a poco las palabras y romper con el pacto de silencio que lleva implícito años en nuestro territorio y muchos otros... se empezaron a generar por respuestas otras preguntas por parte del alumnado, ¿cómo podía ser posible que apenas se hablara de esto en los medios? ¿Dónde están estas enseñanzas en nuestro libro de historia?, ¿por qué nunca me han contado esto en mi casa? ¿Por qué no se habla de cómo se sentían las mujeres con las humillaciones y violencias que tuvieron que sufrir?

De forma paralela a las grabaciones, la idea era hacer algunas visitas a la Fosa y algunos encuentros con la Asociación de Familiares y Amigos de la Fosa Común de Tiraña.

Poder generar este espacio de intercambio, de aprendizaje y de participación fue una experiencia muy significativa para todas las partes implicadas, lo que allí se estaba generando era un puente entre el silencio y las palabras, fue un espacio lleno de cuidados, respeto y recuerdo.

Estos encuentros no solo tuvieron una gran relevancia emocional, si no didáctica para todas las partes, era la primera vez que el grupo de familiares se exponía a un grupo grande de personas (fuera del acto de homenaje del 21 de Abril) para ponerle voz a todo aquello que sus familias y ellas habían vivido y sentido. Estaban delante de treinta jóvenes y sus familias que jamás olvidarían ese momento, que lo acunaron desde el cariño, y que lo convertirían en movimiento.

Los sentimientos estaban a flor de piel, pero sin duda lo que allí se generó fue liberador.

Esta parte del proceso también fue documentada, tanto los encuentros como los sentires de los familiares de la fosa, contenido que formaría parte de la puesta en escena final.

Mientras todo esto sucedía se comenzó con la creación coreográfica, con una metodología concreta, participativa y colectiva. El objetivo era darles movimiento a todas esas emociones y palabras que se habían desenterrado. Por lo que se creó un guion basado en las principales emociones que habían sentido el alumnado y sus familias y las que habían percibido en los encuentros con la asociación de Tiraña, también consistía en el ejercicio de ponerse en la piel de sus antepasados conectar con las emociones que podrían haber experimentado y poner el cuerpo en ellas.

Esto se tradujo en un recorrido de sentires a los cuales se pretendía dar un sentido cronológico conforme a los hechos históricos, creando un puente entre acontecimientos y emociones comenzando con la intrusión de la guerra de forma repentina en la vida de las personas, pasando por el miedo e impotencia por las torturas, muertes, humillaciones, acogiéndose a la rabia como forma de resistir y de luchar y acabando con la esperanza de romper con el silencio y recuperar la libertad la democracia eso si desenterrando, hablando de un pasado para así poder dignificarlo y cerrar heridas que aún siguen abiertas.

3. La obra

La obra fue una forma de canalizar todo ese trabajo emocional y pedagógico, así como de mostrar al mundo todo lo andado hasta este momento. Una combinación de danza, poesía, interpretación y el material audiovisual con todas las entrevistas al alumnado familias y miembros de la asociación de la fosa común de Tiraña.

Un trabajo que empezó desde lo personal y se fue colectivizando, porque uno de los mayores aprendizajes de este camino es que lo personal es político y el silencio y el miedo ha sido y es el mayor mecanismo de control e individualismo que pudimos experimentar.

Tuvimos la oportunidad de presentar la obra en muchos lugares, no solo en Asturias, pasando por Euskadi y Madrid, pero la realidad es que el camino verdaderamente importante fue el proceso hasta este momento. Un proceso acompañado por un amor y un cuidado infinito que permitió desenterrar las palabras y ponerlas a danzar.

Memoria histórica de la educación a través de carteles multimedia digitales⁷⁷

Lucía Amorós Poveda

Resumen

En la asignatura *Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación* se utiliza como eje creativo la elaboración de carteles con QR. Con ellos se promoverá la actitud reflexiva y el conocimiento crítico ante las directrices ideológicas y políticas que han orientado la evolución del sistema educativo. En los tempranos años setenta, se manifiesta un interés por los carteles en el ámbito de comunicación académica. En la cultura visual histórica se vislumbraba su importancia en *Histoire de l'Éducation* a finales del siglo pasado. En particular, la sensibilidad historiográfica y las connotaciones ideológicas quedan recogidas en el uso de la imagen y, si bien su interpretación se ve afectada por el contexto, oponerse a ella pierde sentido cuando hay variaciones, por ejemplo, si se atiende al corpus laico o confesional. Esta característica intrínseca a la imagen tiene gran valor en la asignatura ya que al elaborar el cartel fluye el imaginario colectivo ante realidades localizadas y explicadas bajo soportes multimedia digitales. Desde la memoria histórica educativa en conflicto, eco de la Guerra Civil española y su impacto en la educación del franquismo, se elaboran carteles como recurso para potenciar la interactividad y generar conciencia.

Palabras clave: Imagen, Historia de la educación, memoria histórica, digitalización, realidad aumentada

⁷⁷ Este trabajo se realiza al amparo de la "Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia. Curso 2021/2022", documento nº 3462, titulado *Tutoría académica virtual: Actividad formativa como metodología docente*.

1. El cartel. Lenguaje y expresión artística de la memoria

El cartel (*póster* en inglés), también conocido como mural en el ámbito pedagógico⁷⁸ es un elemento de expresión visual. La imagen como documento histórico cobra sentido⁷⁹. El interés educativo de los carteles y sus convenciones se plantea desde la temprana década de los setenta⁸⁰. El evento pionero que los utilizó fue el Encuentro de Bioquímica / Biofísica celebrado a principios de junio de 1974 en Minneapolis, EEUU⁸¹. Para los historiadores de la educación, la importancia de la imagen como documento historiográfico se vislumbra en la revista *Histoire de l'Éducation*⁸² a finales del siglo pasado⁸³. En particular, la sensibilidad historiográfica y las connotaciones ideológicas quedan recogidas en el uso de la imagen que, afectada por su contexto, implica variaciones⁸⁴.

Un ejemplo de variación del sentido de la imagen sucede al atender al corpus laico o confesional⁸⁵. Esta característica, intrínseca a la imagen por otra parte, tiene un gran valor en la asignatura objeto de este trabajo que, desde la creatividad que supone elaborar un cartel, deja fluir el imaginario colectivo. Con el cartel se evidencian las maneras de comprender las realidades, localizarlas y explicarlas mediante soporte multimedia, visiblemente físico pero virtual *de facto*, conectado, en diálogo.

Una educación basada en la igualdad de oportunidades pasa por considerar recursos accesibles, sostenibles y de calidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay estudios sobre la

⁷⁸ Rosabel ROIG y Sergio FERRÁNDEZ: “Opinión de los futuros maestros sobre el diseño y uso de murales multimedia como recurso didáctico”, *Pixel-Bit*, 43 (2013), pp. 155-166, esp. pp. 156.

⁷⁹ Que las imágenes son documentos históricos es una afirmación no discutida por nadie, lo que se pone en duda es el tratamiento de la intensidad de la imagen, en M.^a del Mar DEL POZO: “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”, *Revista de Educación*, 25 (2006), pp. 291-315, esp. pp. 293-300. María del Mar del Pozo reconoce la fotografía digital y la variación que este formato puede significar en la interpretación del documento. En Ciencias Sociales, la fotografía tiene un alto valor en investigación si bien debe considerarse que son representaciones de la realidad materializadas desde un constructo social, en Carlos Miguel FERREIRA & Sandro SERPA: “Photography in Social Science Research”, *Journal of Educational and Social Research*, 10, número 4 (2020), pp. 62. También debe advertirse que las redes sociales ofrecen materiales fotográficos al estudiantado que conviene atender: tamaño de la fotografía generalmente más pequeño, necesidad de análisis manuales reconociendo código temático, objetos y análisis narrativo, y ética en el uso de imágenes, sus direcciones y privacidad, en Yan CHEN, Kate SHERREN, Michael SMIT & Kyung Young LEE: “Using social media images as data in social science research”, *New Media & Society*, s.n. (2021), pp. 1-19. En este sentido, el cartel, al ir acompañado de escritura favorece la reducción de riesgos de interpretación.

⁸⁰ Anna FAGAN & Sally BURGESS: “Genre conventions in astrophysics poster presentations”, *proceedings* del Encuentro para el Museo de la Ciencia y el Cosmos, celebrado en La Laguna, Tenerife, España, del 25 de febrero al 1 de marzo 2002. Editado por Terence J. MAHONEY, La Laguna, Instituto de Astrofísica de Canarias (IAC), 2005, pp. 40-46.

⁸¹ Thomas. H. MAUGH: “Poster sessions: A new look at scientific meetings”, *Sciences*, 184 (1974), p. 1361.

⁸² En particular nos referimos al número 30, editado en 1986. Recuperado de internet (<https://n9.cl/5wntb>).

⁸³ Pedro Luis MORENO: “Imágenes e historia de la educación popular: Representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia”, en Pedro Luis MORENO y Antonio VIÑAO (coords.): *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)*, Madrid, Morata, 2017, pp. 55-90, esp. p. 56.

⁸⁴ Carlos Miguel FERREIRA & Sandro SERPA: “Photography in Social...”. Yan CHEN, Kate SHERREN, Michael SMIT & Kyung Young LEE: “Using social media...”.

⁸⁵ Yves GAULUPEAU: “L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple : la Révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970)”, *Histoire de l'éducation*, 30 (1986), p. 31.



Figura 1. Grupo Naranjitos. Códigos QR para la Escuela Única. Contenido: Constitución de 1931, Luzuriaga, A. Ballesteros, M. Domingo, F. de los Ríos, F. Sainz y R. Llopis

evaluación del aprendizaje con cartel en el grado de Trabajo Social⁸⁶ y su efecto interactivo empoderando al estudiantado de Máster⁸⁷. Se han establecido criterios de diseño y evaluación del cartel en educación superior con rúbricas en los grados de Farmacia y Francés y revisiones de su uso en Matemáticas y Medicina⁸⁸. Otros empleos del cartel se advierten en la enseñanza del inglés con fines específicos⁸⁹. Cabe considerar la percepción positiva hacia ellos en estudiantes de Magisterio de Educación Infantil⁹⁰ y en primer curso de Medicina⁹¹. Con el cartel la labor

⁸⁶ Jane AKISTER, Ashling BANNON & Hanna MULLENDER-LOCK: “Poster Presentations in Social Work Education Assessment: a Case Study”, *Innovations in Education & Training*, 37, number 3 (2000), pp. 229-233.

⁸⁷ Michael Wallengren LYNCH: “Using conferences poster presentations as a tool for student learning and development”, *Innovations in Education and Teaching International*, 55, number 6 (2018), pp. 633-639.

⁸⁸ Geraldine O’NEILL & David JENNINGS: *The Use of Posters for Assessment: A Guide for Staff*, Dublin, UCD Teaching and Learning/ Resources, 2012. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3d4BJbF>).

⁸⁹ Beatriz MARTÍN y Ana María GIMENO: “El póster académico como instrumento innovador en la enseñanza de inglés para fines específicos”, en María Luisa SEIN-ECHALUCE, Ángel FIDALGO y Francisco José GARCÍA PEÑALVO (eds.), *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación*, Zaragoza, Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza, 2021, pp. 148-153.

⁹⁰ Rosabel ROIG y Sergio FERRÁNDEZ: “Opinión de los...”, pp. 155-166.

⁹¹ Andrew ROSS, Thembelihle DLUNGWANE & Jacqueline VAN WYK: “Using poster presentation to assess large classes: a case study of a first-year undergraduate module at a South African university”, *BMC Medical Education*, 19, article 432 (2019), pp. 1-9.

docente resulta flexible y el espacio-tiempo del aula se dinamiza en coherencia con el planteamiento de esta asignatura⁹².

En la sociedad actual, donde las nuevas tecnologías lo envuelven todo, los cambios culturales se aceleran y la Educación Primaria no deben quedar al margen⁹³. La respuesta rápida es hoy una de las maneras más populares de comunicarse haciendo uso de los códigos QR (Quick Response Code)⁹⁴. Con ellos, se establece una relación entre el diseño visual y el aprendizaje que estimula así como la posibilidad de pasar al cartel digital y el uso de QR⁹⁵. Aunque la información se presenta a través del lector ubicado en el teléfono móvil, al inicio lo que se percibe es código bidimensional con aspecto de cuadrado. En la Figura 1 se recogen varios aplicados al cartel sobre Escuela Única en España.

Los códigos QR vinculan a espacios digitales, virtuales con imagen, vídeo, texto escrito, sonido y/o hipertexto. Junto a los *tags* (etiquetas) y las *maker* (marcas) los QR conforman un patrón de realidad aumentada⁹⁶.

De esta manera el aula se vuelve hipermedia, un gran medio ambiente que asume tanto el espacio físico como el virtual⁹⁷. Como veremos, el acercamiento del estudiantado a esta experimentación, desde su práctica con el cartel, facilita la creación de memoria histórica para sus aulas futuras. Por las características digitales, el cartel así planteado deviene en expresión artística de la memoria que amplía sus fronteras haciéndolo más sostenible.

La historia sociocultural de la memoria, como historia de la mente humana, a través de las tecnologías, herramientas o instrumentos, deviene en modos de mediación para interpretar la realidad y recordarla. En el sentido de Vygotsky, la memoria debe ser entendida como un proceso que, biológica y culturalmente, permite a la persona seguir unos caminos y dejar de seguir otros⁹⁸. Esta cuestión, en línea con las leyes de los medios planteadas por Marshall y Eric McLuhan⁹⁹, expresa que cuando una nueva tecnología surge, lo hace recuperando algo de antes

⁹² FACULTAD DE EDUCACIÓN: Guía de la asignatura de grado “Teoría e instituciones contemporáneas de la educación” 2021/2022, Murcia, Universidad de Murcia, 2021. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3qphNDI>).

⁹³ Derrick DE KERCKHOVE: “La aceleración cultural”, en Francisco MARTÍNEZ SÁNCHEZ y María Paz PRENDES (coords.): *Nuevas Tecnologías y Educación*, Madrid, McGraw Hill, 2004, pp. 3-14.

⁹⁴ Entiéndase por código QR a una representación a modo de almacén de información visible mediante un lector QR instalado en un dispositivo móvil, en Julio CABERO & Julio BARROSO: “The educational possibilities of Augmented Reality”, *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5, número 1 (2016), pp. 44-50.

⁹⁵ Rhianna K. PEDWELL, James A. HARDY & Susan L. ROWLAND: “Effective visual design and communication practices for research posters: Exemplars based on the theory and practice of multimedia learning and rhetoric”, *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 45, número 3 (2017), pp. 249–261.

⁹⁶ Javier FOMBONA, María Ángeles PASCUAL y María Filomena FERREIRA: “Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles”, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41 (2012), pp. 197-210. Considérese que el estímulo de herramientas digitales como los QR se complementa con el uso de las tutorías virtuales que, como actividad académica, favorece la compartición de recursos digitales.

⁹⁷ Lucía AMORÓS y M.^a Dolores DÍAZ: *Del bingo al Facebook y tiro porque me toca. Evaluación de medios en animación*, Madrid, Dykinson, 2011, pp. 15-17 y 33-34.

⁹⁸ Antonio Viñao expone este planteamiento recurriendo a las obras escogidas publicadas en Madrid por la editorial Visor en 1991, 1993 y 1995, en Antonio VIÑAO: “Memoria y modernidad: por una historia de las tecnologías de la palabra, la comunicación y el pensamiento”, en HISTEDUP (ed.): *Revolução, Modernidade e Memória. Caminhos da História da Educação*, Lisboa, Associação de História da Educação, 2021, pp. 81-108, esp. 85. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3Dh7uco>); e ÍD.: “Memoria y modernidad: por...”, documento videográfico de su conferencia en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación - CIHELA 2021, el 23 de julio de 2021. Recuperado de internet (<https://n9.cl/s0bvn>), minuto 9:00 a 11:48.

⁹⁹ Marshall McLuhan & Eric McLuhan: *Laws of Media: The New Science*, Toronto, University of Toronto Press. 1988. Zeynep M. ISERI & Robert K. LOGAN: “Laws of Media, Their Environments and Their Users: The Flip of the Artifact, Its Ground and Its Users”, *Philosophies*, 1, number 2 (2016), pp. 153-161.

que extiende y amplifica, pero también deja obsoleta otra cosa. El nuevo instrumento llevado al límite invierte las características que lo hicieron aparecer. Para Antonio Viñao¹⁰⁰ se trata de un proceso de ganancia y de pérdida ya que si bien cada cambio abre nuevos caminos, al mismo tiempo suscita nuevos problemas, poniendo límites, relegando y desusando otros caminos anteriormente seguidos. Cuando ello afecta a la memoria y el patrimonio la digitalización plantea incertidumbres a resolver con nuevos recursos.

Bajo este planteamiento se aborda el trabajo presente desde la memoria histórica educativa en conflicto dentro del contexto español. Para ello, los futuros maestros de Educación Primaria exponen sus proyectos. La asignatura *Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación*, impartida en el primer curso de formación, asume la memoria de la violencia. Se atiende al golpe militar de 1936, la Guerra Civil y los efectos de la dictadura franquista en la educación, su impacto en la Transición y la época democrática. El cartel con códigos QR actúa como evidencia.

Con el póster se compara la Historia de la educación desde la historia con memoria. Se trata de compartir en el aula la memoria de uso público transformándose en herramienta fundamental para construir ciudadanía desde un discurso académico. La asignatura, por su naturaleza, lleva a pensar históricamente contribuyendo a la renovación didáctica. Mediante el cartel como pretexto, se aprende dialogando para reflexionar acerca de lo que sucedió en el pasado de España, qué impacto ha tenido y cómo resolver en el presente los problemas sociales que acontecen en las aulas de hoy.

2. Carteles multimedia digitales en la asignatura *Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. Objetivo y procedimiento

La asignatura pertenece al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, integrada en la materia *Procesos y Contextos educativos* del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia¹⁰¹. Al mismo tiempo, la asignatura forma parte de la Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales (PCEO) correspondiente a dos dobles grados. Uno atiende al Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte¹⁰², conocido como magisterio con mención en Educación Física. El segundo PCEO se refiere al doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria¹⁰³.

La asignatura se trata dentro del Módulo de Formación Básica, con 60 horas de duración (6 créditos ECTS) en el primer cuatrimestre del curso académico —septiembre a diciembre—. Con esta asignatura se espera que el estudiantado sea capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo¹⁰⁴.

¹⁰⁰ Antonio VIÑAO: “Memoria y modernidad: por...”, pp. 87.

¹⁰¹ FACULTAD DE EDUCACIÓN: Guías docentes 2021/22 del Grado Educación Primaria (Degree in Primary Education), Murcia, Universidad de Murcia, 2021. Recuperado de internet (<https://n9.cl/j1h4c>).

¹⁰² FACULTAD DE EDUCACIÓN: Descripción de la titulación de la PCEO de Grado en Educación Primaria y Grado en CAFD, Murcia, Universidad de Murcia, s. d. Recuperado de internet (<https://n9.cl/9dk0t>).

¹⁰³ FACULTAD DE EDUCACIÓN: Programación Conjunta de Estudios Oficiales de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, Murcia, Universidad de Murcia. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3uQrflS>).

¹⁰⁴ FACULTAD DE EDUCACIÓN: Guía de la asignatura..., p. 8.

En el proceso de establecer el marco teórico del fenómeno educativo, la asignatura ofrece significados a las principales teorías educativas en el desarrollo del pensamiento pedagógico. Se atiende también a la génesis y evolución de nuestro sistema educativo y de la escuela como institución. Para ello, se promueve una actitud reflexiva y de conocimiento crítico en torno a las directrices ideológicas y políticas que los han orientado. Los contenidos de la asignatura abordan la educación durante el franquismo (1939-1975) lo que precisa, para comprender su complejidad, conocer el antes para llegar al después. En paralelo, se trabajan las corrientes teórico-prácticas internacionales más significativas¹⁰⁵. Los egresados reflexionan acerca de su papel dentro de la sociedad. Se pretende conseguir visiones críticas y de lucha contra la discriminación por razones religiosas, culturales, políticas u otras. La creación del cartel con recursos digitales contribuye a la memoria educativa desde un proceso propio, pero también compartido, asumiendo el deber social de mantener la memoria histórica.

En la Tabla 1 se extrae un testimonio de grupo donde se advierten dichas percepciones por el alumnado. En última instancia, el impacto de sus creaciones contribuye a la configuración humana. La fundamentación teórica aportada en clase se vuelca sobre papel diseñando maneras de hacerla ver desde la reflexión sobre acontecimientos pasados. Poco a poco surgen respuestas al qué, el porqué y el para qué de la intervención educativa. En este sentido, la asignatura contribuye a conseguir las competencias generales y específicas para la obtención del título¹⁰⁶.

En última instancia, se intenta que el alumnado construya conocimiento desde la estructura y la significación de las principales teorías educativas. Se precisa dar a conocer las aportaciones que, con la evolución del pensamiento pedagógico, se han desarrollado hasta la actualidad¹⁰⁷. Para ello, se analiza la génesis y evolución del sistema educativo en España. Además, se atiende a la escuela que, como fenómeno internacional, configura una institución de amplia magnitud para la infancia y las familias, para el entorno local y global.

En cuanto al procedimiento, en la creación de carteles participan 59 estudiantes, 11 hombres y 48 mujeres, que forman 11 grupos de trabajo. La agrupación se realiza en una sesión dedicando de 15 a 30 minutos (Sesión de 06/10/2021). Finalmente, los carteles ofrecen recortes de información que el grupo transforma en conocimiento propio enlazado con coherencia. El soporte del cartel refleja retazos de una memoria histórica educativa para comprender el rol desempeñado por los diferentes movimientos, teorías, instituciones y agentes educativos.

La cartulina y el papel son físicos, pero a la vez abren el espacio virtual con los QR. La posibilidad de lo impreso se amplifica ante la construcción multimedia sacando “fuera de las paredes del aula” sus procesos de investigación. Para hacerlo, se dedicaron dos sesiones de 60 minutos cada una asumiendo las competencias a cumplir y los resultados de aprendizaje a conseguir (sesiones de 16 y 23 de noviembre de 2021). Como herramienta metodológica se ha utilizado la tutoría grupal desdoblado el gran grupo en dos, el subgrupo A (con clases los martes de 19:30 a 20:30 horas) y el subgrupo B (el mismo día de 18:30 a 19:30 horas). A su vez, del desdoble se generan en el subgrupo A seis grupos pequeños y en el subgrupo B cinco.

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 9-10.

¹⁰⁶ FACULTAD DE EDUCACIÓN: Guías docentes 2021/22...

¹⁰⁷ FACULTAD DE EDUCACIÓN: Guía de la asignatura...

Tabla 1. Práctica 5. El Cartel. Extracto. Fuente: Portafolios del grupo “Naranjitos”

CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA. Esta práctica ha sido más dinámica y visual [...] nos ha parecido más entretenida [...] de una manera distinta y atractiva a diferencia de las demás. Al comienzo de la práctica 5 [...] repartimos los principales miembros tanto de la Escuela Única como de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) entre nosotros, buscando información y artículos sobre ellos [...] para poder realizar los códigos QR [...]. Gracias al trabajo en equipo y a la manera de organizarnos, pudimos llevarla a cabo [...].

3. Resultados

Siguiendo la Tabla 2, los grupos del subgrupo A (28 estudiantes) son *Las Cerezas* (cinco mujeres), *Los plátanos* (cuatro hombres), *Pomelitos* (un hombre y cuatro mujeres), *Papayas* (un hombre y cuatro mujeres), *Las kiwi* (cinco mujeres) y *Las uvitas* (un hombre y tres mujeres).

El subgrupo B, con cinco grupos pequeños de trabajo, cuenta con 30 estudiantes. Los grupos son *Naranjitos* (tres hombres y cuatro mujeres), *Super Women* (seis mujeres), *Las frutas del bosque* (cinco), *Fresitas* (seis mujeres) y *Macedonias* (un hombre y cinco mujeres).

De los once grupos pequeños cinco (26 estudiantes) han planteado la memoria histórica educativa en conflicto reconociendo los efectos del franquismo (Tabla 2). Se han utilizado 31 QR en 10 de los 11 carteles. A continuación se describe la labor realizada.

LAS CEREZAS

El cartel expone un marco teórico explicando el fenómeno educativo. Se advierte comprensión y asimilación de los conceptos y aporta un lenguaje básico propio de la asignatura. Se utiliza un cronograma circular localizando los tiempos en territorios, en su mitad superior en España y en su mitad inferior en Europa. Se ubica la educación en el franquismo en el periodo 1936-1975 (incluyen la Guerra Civil) señalando cuatro características: la prioridad a la formación del espíritu nacional, a la formación religiosa y lengua nacional, la no coeducación y el adoctrinamiento.

LOS PLÁTANOS. Un código QR

El cartel se divide en dos partes. En la superior la escuela de Yasnaia Poliana, de Leon Tolstoi, abre sus ventanas a la Escuela Nueva. Tras ellas se expone lo que fue la Escuela Nueva en el contexto europeo, la práctica de Tolstoi y la educación socialista. En la parte inferior, hay un reloj que va desde 1809 a 1931 centrándose exclusivamente en el contexto español y en la evolución del sistema nacional de educación. En los hitos más significativos hay fotografías. La génesis del sistema nacional de educación no va sola porque, junto al reloj, se invierte la dirección del tiempo dejando un libro en la biblioteca¹⁰⁸. Finalmente, la vigencia de la educación impacta en la América de hoy vinculando un QR al Ministerio de Educación de Colombia¹⁰⁹.

POMELITOS. Un código QR

La obra *El Emilio, O de la Educación* de 1762 de Jean Jaques Rousseau, se vincula a la educación española. Para ello, recogen la legislación en materia educativa desde 1889 excluyendo la realidad social y el contexto político.

PAPAYAS. Dos códigos QR

¹⁰⁸ Elaboración propia con la aplicación gratuita L’ecriveron, disponible en <http://lecriverson.fr/>.

¹⁰⁹ <https://bit.ly/3ROaqky>

Tabla 2. Memoria histórica de la educación en conflicto a través de carteles multimedia digitales

Subgr.	Pqño grupo	Nº	Memoria en conflicto	QR
A	Las Cerezas	5	Sí, señalando cuatro características	0
	Los Plátanos	4	No, paran en 1931	1
	Pomelitos	5	No	1
	Papayas	5	Sí, cerrando el análisis al señalar que con el estallido de la guerra las misiones pedagógicas pierden su sentido y el exilio de algunos misioneros	2
	Las Kiwi	5	Sí, cerrando el análisis al reconocer la humillación y el encarcelamiento de maestras republicanas	2
	Las Uvitas	4	No, cortan en el intervalo 1931-1936 señalando las misiones pedagógicas y los colegios religiosos	3
B	<i>Naranjitos</i>	7	No	11
	<i>Super Women</i>	6	No	1
	<i>Frutas del bosque</i>	5	Sí, reconociendo la Guerra Civil en 1936 y el nacional catolicismo franquista con políticas depuradoras y regresivas generando un retroceso	2
	<i>Fresitas</i>	6	No, cerrando el análisis en 1931	3
	<i>Macedoneas</i>	6	Sí, cerrando el análisis con la Guerra Civil de 17 de julio de 1936, tres años de violencia, hambre y una España dividida	5

Una línea recta parte el cartel en dos marcando el contexto sociopolítico de la España del siglo XIX y los eventos vinculados a la educación desde la Guerra de la Independencia (1808-1814) hasta el Sexenio democrático (1868-1874). A su vez otra línea curva sube y baja señalando un periodo temporal paralelo correspondiente al siglo XX en lo que al contexto educativo internacional se refiere. El grupo fusiona el impacto de *Emilio, o De la Educación* (1762) como precursor de la Escuela Nueva con una política optimista. La noticia *en prensa* del título IX de la Constitución de 1812 anuncia las escuelas de Primeras Letras en todos los pueblos de España. Un QR se vincula al vídeo *Historia de la Escuela Nueva*¹¹⁰ y el otro al documental *Las Misiones pedagógicas 1931-1936*¹¹¹. El profesor Eugenio Otero reconoce que con el estallido de la Guerra Civil las misiones pierden su sentido ante el cambio de ambiente.

LAS KIWI. Tres códigos QR

El cartel se estructura en tres columnas vinculadas a secciones históricas del sistema nacional de educación. En cada una se incluye un código QR. En la primera columna se recogen los orígenes del sistema (1812-1874) que impacta, dando un salto de tiempo, en la Residencia de Estudiantes. El QR enlaza al documental *Centenario de la Residencia (1910-2010)*¹¹². En la segunda se aborda la educación en la Restauración (1874-1931) con un QR al video *La Institución Libre de*

¹¹⁰ de GFLIX ONLINE. Recuperado de internet (<https://n9.cl/ms40z>).

¹¹¹ Documental de Canal UNED en La TVE-2 emitido el 26 de enero de 2007. Recuperado en internet (<https://bit.ly/3d4lPhu>).

¹¹² Documental de Canal UNED en La TVE-2 emitido el 23 de abril de 2010 por RTVE. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3db2qLt>).

*Enseñanza en el contexto de la Restauración y la Segunda República Española*¹¹³. La tercera columna aborda la educación en la II República (1931-1936). El QR utilizado enlaza al documental breve *La escuela en la II República*¹¹⁴ donde se reconoce que tras finalizar las maestras fueron perseguidas, encarceladas y vieron destrozada su labor.

LAS UVITAS

Se presenta un póster visualmente atractivo por la mezcla de colores y las figuras a modo de bocadillos de cómic. Desde el punto de vista historiográfico, las estudiantes establecen dos líneas de tiempo útiles para un análisis comparado de los hitos históricos educativos más emblemáticos. En la parte superior, se incluyen las innovaciones en el sistema educativo español y, en la inferior, las europeas, norteamericanas y soviéticas. Su cronograma finaliza en 1931-1936 reconociendo las misiones pedagógicas y las escuelas religiosas.

NARANJITOS. Once códigos QR (Figura 1)

Dando protagonismo al título IX de la Constitución de 1812 en el periódico *El Naranjo* (de elaboración propia), presentan la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la Escuela Única española. En la parte izquierda, identifican a figuras representativas de la ILE con fotografías en blanco y negro vinculadas a texto escrito digital. Los estudiantes han destacado a Guiner de los Ríos, Cosío, J. Costa y Gumersindo de Azcárate. En la parte derecha, la Escuela Única española viene representada por siete figuras de reconocido prestigio que la consolidan en nuestro país, Lorenzo Luzuriaga, Antonio Ballesteros, Marcelino Domingo, Rodolfo Llopis y F. Sainz. Además, incluyen la Constitución de 1931. Aquí, la fotografía en blanco y negro y texto escrito en formato digital con QR se vuelve a utilizar. De los textos vinculados destaca la solidez de las fuentes empleadas al apoyarse en revistas científicas y repositorios del área.

SUPERWOMEN. Un código QR

El cartel ofrece una síntesis de la evolución del sistema educativo en España. Se arranca con el Título IX de la Constitución de 1812 reconociendo el nacimiento constitucional de las escuelas de Primeras Letras. Se utiliza una noticia de *prensa* de elaboración propia. Para ellas, su impacto se aprecia en diez hitos. Se parte de la educación en manos de la Iglesia católica en el S. XIX (hitos 1 a 5) y se llega hasta la Ley General de Educación de 1970 (hito 6) para pasar a la LOGSE (hito 7 a 9) y finalizar con la LOMLOE de la Ministra Celaá (hito 10). Como ejemplo se incorpora un anexo localizando en Murcia la aplicación del modelo pedagógico de Freinet. Se acompaña con imágenes del vídeo *La Memoria de Las Manos. Ecos del legado pedagógico de C. Freinet*, del Centro de Estudios de la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. Para acceder a esta información emplean un QR¹¹⁵.

LAS FRUTAS DEL BOSQUE. Dos códigos QR y una nube de palabras

El cartel emplea una línea de tiempo con los orígenes del sistema nacional de educación en España (1812-1874) hasta el primer tercio del Siglo XX. El grupo toma la noticia del título IX de la Constitución de 1812 y, mediante una nube de palabras, destacan lo significativo para ellas de este periodo. Un QR se vincula a una presentación audiovisual con zoom (Prezi) titulada

¹¹³ Recuperado de internet (<https://canal.uned.es/video/5a6f5f0fb1111f110c8b456a>).

¹¹⁴ Canal UNED en rtve.play de la serie *Escuela en la II República*. Recuperado en internet (<https://acortar.link/wlVC1V>).

¹¹⁵ Documental producido por la televisión de la Universidad de Murcia. Recuperado de internet (<https://tv.um.es/video?id=74331>).

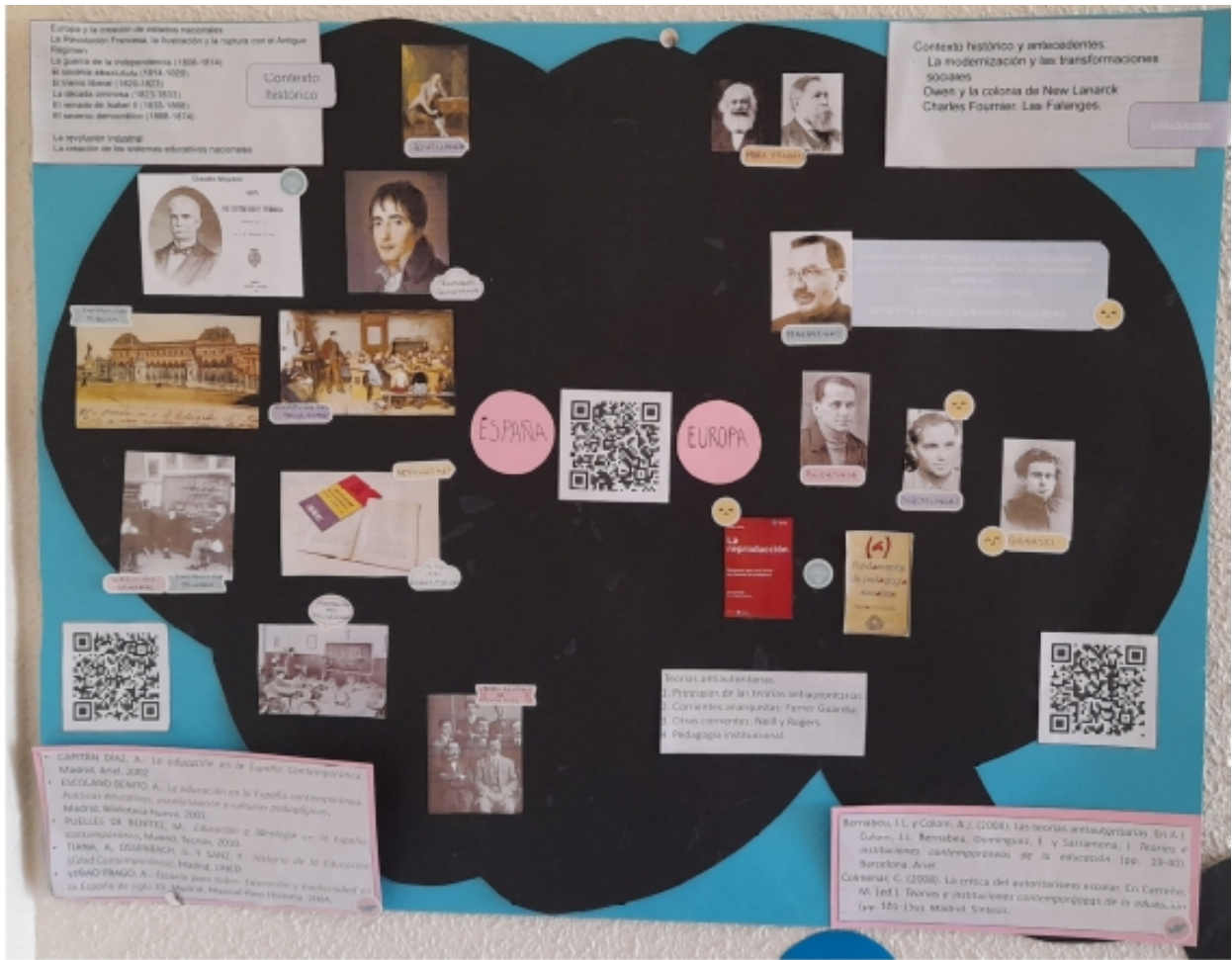


Figura 2. Cartel. Grupo Fresitas

*Historia de la educación: 05-Siglo XIX en España*¹¹⁶. Con el otro QR se vincula al vídeo *La educación en España en el primer tercio del siglo XX*¹¹⁷ expuesto por Gabriela Ossenbach y realizado por Raquel Viejo.

FRESITAS. 3 códigos QR (Figura 2)

El cartel compara hitos de la Historia de la educación contemporánea nacional e internacional a través de la evolución de sus instituciones educativas. Con él se subraya la teoría sobre instituciones educativas en España hasta 1931¹¹⁸ y en Europa hasta 1960¹¹⁹. Finalmente, se explica dando coherencia a lo expuesto¹²⁰. De este cartel destaca el trabajo paralelo fusionando el formato tradicional en papel con el digital mediante el póster interactivo (Padlet). Se advierte el simbolismo del aula con un crucifijo presidiendo la sala de clase e indicando “Formación de profesorado” en una fotografía con niños (hombres/no coeducación) en clase.

MACEDONEAS. 5 códigos QR

A modo de grandes bocadillos de cómic, el grupo establece un diálogo entre Europa y España. Desde el contexto español abren un diálogo con Europa informando que *La Pepa* trae reformas educativas en 1812. Cada gran bocadillo de cartulina explica un tipo de educación como garante del comportamiento humano y proceso de configuración humana. Utilizando el generador de QR <https://me-qr.com/> se ubican bajo el pensamiento pedagógico dentro del contexto europeo¹²¹. Se responde a qué, por qué y para qué de las intervenciones educativas asumiendo el contexto político y social. España termina de hablar con Europa cuando el 17 de julio de 1936 el ejército se subleva a los gobernantes dejando violencia, hambre y división interna. Europa “le responde” con sus propias contiendas y le *enseña* tipos de educación existentes en cada periodo de tiempo.

4. Conclusiones

El cartel, utilizando el QR como recurso, ha necesitado de un proceso de diseño colaborativo y elaboración reflexiva desde el diálogo. Los aprendizajes quedan evidenciados fusionando el mural con recursos digitales dentro. Con ello se hace memoria histórica educativa en el interior del aula. Sin embargo, como se advierte en los carteles, no todos los grupos han planteado la memoria en conflicto que supone el periodo de represión y silencio franquista. El cartel se vuelve un catalizador que permite preguntarse por qué ha sucedido así.

En tanto que espacio cerrado, el póster se abre camino en el digital, ampliando la información sobre cartulina. En algunos de ellos se observa un mutismo al pasar de largo ante una época de miedo y dolor en el magisterio. En otros, 26 estudiantes han colgado en la pared un periodo marcado de violencia, doctrina y extremismo español bajo el optimismo de un nunca más tomando la educación como instrumento para que así sea.

¹¹⁶ Realización por alumnado del CEIP Sagrado Corazón. Recuperado de internet (<https://n9.cl/xgi6d>).

¹¹⁷ MOOC de Canal UNED. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3eygX4t>).

¹¹⁸ Padlet de elaboración propia. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3Q1my13>).

¹¹⁹ Padlet de elaboración propia. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3dbpWrT>).

¹²⁰ Padlet de elaboración propia. Recuperado de internet (<https://bit.ly/3SsvSwH>).

¹²¹ Las estudiantes elaboran dos documentos escritos en formato digital y recurren a MOOCs de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), sobre la Historia de la Educación en el siglo XVIII (<https://bit.ly/3RQmGRE>) y la Historia de la Educación en el siglo XX (<https://bit.ly/3ROpHlo>).

El arte como herramienta educativa en la memoria histórica. Proyecto Refugio, la humanidad en tránsito

Miguel Sánchez-Moñita Rodríguez

Universidad Rey Juan Carlos

miguel.sanchezmonita@urjc.es

Uría Fernández

Fundación Anastasio de Gracia

jmuria@agfitel.es

Tomás Zarza Núñez

Universidad Rey Juan Carlos

tomás.zarza@urjc.es

Resumen

Refugio, la humanidad en tránsito es un proyecto artístico de investigación y participación ciudadana desarrollado por la Fundación Anastasio de Gracia¹²² y el Grupo de Investigación en Cultura Visual y Prácticas Artísticas (CUVPAC)¹²³ del Grado en Bellas Artes de la Universidad Rey Juan Carlos que, en colaboración con 5 centros educativos de primaria y secundaria del barrio de Entrevías en el distrito de Puente de Vallecas en Madrid, han creado un espacio inmersivo expositivo donde se unen arte, educación y memoria histórica. Los exilios que siguieron a la Guerra Civil son el punto de partida para concebir un proceso de trabajo creativo que culmina con una instalación multidisciplinar en un Museo Nacional donde vecinas de Vallecas, estudiantes y artistas analizan las múltiples facetas de los desplazamientos forzosos en la sociedad contemporánea.

¹²² <http://agfitel.es/centro-documental/>

¹²³ <https://www.cuvmac.com/>

A través de un proceso simbólico de creación, las maletas, los hatillos y las fotografías se transforman en contenedores donde se refugian los recuerdos, las ilusiones, los miedos y las incertidumbres de las personas que se vieron y se ven actualmente obligadas a abandonar sus lugares de origen por causas políticas, económicas, sociales y culturales. El proyecto formó parte del II Festival Robert Capa estuvo aquí¹²⁴ en el año 2019 y culminó con una exposición en el Museo del Ferrocarril de Madrid, —conocido durante muchos años como el Museo Nacional Ferroviario— y la publicación de un libro que se presentó en el Festival Internacional Literario Semana Negra de Gijón del año 2021.¹²⁵

Abstract

Refugio, la humanidad en tránsito (Shelter, Humanity in Transit) is an artistic research and citizen participation project developed by the Anastasio de Gracia Foundation and the Visual Culture and Artistic Practices Research Group (CUVPAC) of the Bachelor's Degree in Fine Arts at the Rey Juan Carlos University which, in collaboration with five primary secondary schools and one High School in the Entrevías neighborhood in the Puente de Vallecas district in Madrid, they have created an immersive exhibition space where art, education, and historical memory come together. The exiles that followed the Civil War are the starting point to create a creative work process that culminates in a multidisciplinary installation in a National Museum where residents of Vallecas, students, and artists analyze the multiple facets of forced displacement in contemporary society. . Through a symbolic process of creation, the suitcases, the bundles, and the photographs are transformed into containers where the memories, illusions, fears, and uncertainties of the people who were and are currently forced to leave their places take refuge. of origin for political, economic, social and also cultural reasons. The project was part of the “II Festival Robert Capa was here” in 2019 and culminated in an exhibition at the Madrid Railway Museum, —known for many years as the National Railway Museum— and the publication of a book that was presented at the Gijón Black Week International Literary Festival in 2021.

Palabras clave – Key words: Arte, exilios, memoria, Guerra Civil, refugiados. / Art, exiles, memory, Spanish Civil War, refugees.

¹²⁴ <https://festivalrobertcapaestuvoaqui.es/edicion-2019/>

¹²⁵ https://www.youtube.com/watch?v=5nO8-j78X_A

Introducción

La exposición *Refugio, la humanidad en tránsito (2019)* es una propuesta de creación artística y educativa que reflexiona sobre los exilios del pasado y del presente. En este proyecto han participado docentes y alumnado de 5 centros educativos del barrio de Vallecas en Madrid, estudiantes y docentes del Grado en Bellas Artes de la URJC, mujeres del Espacio Mujer Madrid y artistas invitados. Realizar una reflexión sobre los exilios a través del arte parte de dos necesidades, por un lado, la de recordar el éxodo forzado de los republicanos en 1939 tras la victoria de los militares sublevados y por otro, la de establecer una conexión entre aquella realidad con el drama de los refugiados de hoy a través de la fotografía.

Este proyecto no es una acción aislada y forma parte del *Festival Robert Capa estuvo aquí*¹²⁶ que, desde la 1ª edición en 2018, acoge decenas de acciones artísticas que tienen el objetivo de promover la educación en memoria histórica desde una mirada artística. Este festival nace a raíz de una iniciativa de la Fundación Anastasio de Gracia para proteger un inmueble en el popular barrio de Entrevías donde Robert Capa realizó una icónica fotografía después de uno de los bombardeos sobre la capital española¹²⁷. El fotógrafo húngaro y fundador de la mítica agencia Magnum, tomó en 1936 la imagen de unos niños sentados frente a los restos de una vivienda destruida que se publicó, entre otros, en la portada de la revista *Zürcher Illustrierte*¹²⁸ de Suiza, en la revista francesa *Regards*¹²⁹ y en los medios estadounidenses *Life*¹³⁰ y *The New York Times Magazine*¹³¹. La amplia repercusión internacional la convirtió en un icono de las consecuencias de los bombardeos sobre la población civil.

El comienzo de la Guerra Civil española estuvo ligado a los inicios de la carrera profesional de Endre Ernő Friedmann y Gerta Pohorylle, cuyo trabajo fotográfico fue conocido bajo los seudónimos de Robert Capa y Gerda Taro, respectivamente. Las fotografías que realizó Capa son consideradas como uno de sus mejores trabajos sobre la Guerra Civil española, según afirma su biógrafo Richard Wheland¹³². La imagen reveló a la comunidad internacional las terribles consecuencias de los bombardeos sobre la indefensa población civil. La *Luftwaffe* de Hitler y la *Aviazione Legionaria* de Mussolini ensayaron sobre la población madrileña las tácticas de guerra y armamentos experimentales que luego usarían a gran escala sobre las ciudades de media

¹²⁶ <https://festivalrobertcapaestuvoaqui.es/>

¹²⁷ Uría Fernández, J.M : *Vallecas bombardeada*. Madrid. Vallecas Todo Cultura. 2010. Pp. 158-160

¹²⁸ Portada de la revista *Zürcher Illustrierte*: https://1.bp.blogspot.com/-11n_xaaOCv0/YFyM9vDLVTI/AAAAAAAAATyI/FfglDxpOpk8TeLjs5CabVklWxtt5Zkz1wCLcBGAsYHQ/s1149/Calle%2BPeironcely%2B10.jpg

¹²⁹ Portada Revista *Regards* sobre el bombardeo de Vallecas en: https://2.bp.blogspot.com/-Wx1PBjcrqE8/UeQXlsP0mYI/AAAAAAAAAL4Q/kz0iQ7gP7Cw/s1600/Regards_18_6_a_crop.jpg

¹³⁰ Según su biógrafo Richard Wheland.

¹³¹ https://www.eldiario.es/madrid/10-ultimos-peironcely_1_7246150.html y <https://elpais.com/espana/madrid/2021-02-25/epilogo-vecinal-en-la-casa-que-fotografio-robert-capa.html>

¹³² Robert WHELAND: *Robert Capa. La biografía*. Madrid, Ediciones Aldeasa, 2003.

Europa durante la Segunda Guerra Mundial. Madrid fue la primera ciudad de la historia cuya población sufrió los bombardeos de forma sistemática como estrategia bélica¹³³.

Tras la victoria de los militares sublevados la imagen cayó en el olvido y no fue hasta el año 2010 cuando José Latova¹³⁴, fotógrafo especializado en patrimonio arqueológico, unió la casa de Peironcely 10 con el nombre de Robert Capa. La superposición de una imagen del inmueble, perteneciente a la colección *Crónicas de retaguardia*¹³⁵, con la fotografía del afamado reportero demostraba que ese era el lugar donde había tomado la icónica imagen en 1936¹³⁶. Los rastros de la metralla coincidían plenamente entre las dos imágenes y la fachada real. Como bien defiende Bernardino Castro, director del centro de fotografía de Oporto: “en la imagen captada por Robert Capa en la calle de Peironcely se refleja ese sello humanista con gran sensibilidad, que conmueve a los que la observan. Es una fotografía documental, como lo fueron todas las imágenes de este famoso fotoperiodista y es como documento que hoy nos sirve al propósito de identificar el edificio que allí vemos para convertirse en un símbolo de resistencia y pedagogía de las nuevas generaciones”¹³⁷. Efectivamente la imagen de Capa y la casa de Peironcely han servido para iniciar un movimiento donde el arte y la memoria histórica han generado multitud de actos culturales: 18 actividades artísticas entre exposiciones, proyecciones y pinturas murales en las que han participado 100 artistas, más de 2300 alumnos de primaria, secundaria, bachillerato y estudios universitarios. Se han organizado 12 mesas de debates y jornadas internacionales en torno a la memoria, con invitados de Italia, Alemania, Estados Unidos y Portugal. Han colaborado con el *Festival* 12 instituciones en 19 sedes diferentes y se ha transferido todo el conocimiento adquirido a través de 4 publicaciones, y 6 rutas guiadas por la ciudad de Madrid¹³⁸. Todas estas iniciativas están recogidas en 2 documentales¹³⁹. Además, la repercusión del proyecto ha tenido una notable aceptación en los medios de comunicación nacionales e internacionales con 440¹⁴⁰ salidas en prensa llegando a publicarse internacionalmente en *The Guardian*¹⁴¹ y en la portada de la edición internacional impresa del *The New York Times*¹⁴².

¹³³ Enrique BORDES y Luis DE SOBRÓN: *Madrid bombardeado, cartografía de la destrucción 1936-1939*. Madrid, Cátedra, 2021. G. GÓMEZ BRAVO: *Asedio. Historia de Madrid en la guerra civil. (1936-1939)*. Madrid, Ediciones Complutense, (2018)

¹³⁴ https://cadenaser.com/emisora/2018/10/11/radio_madrid/1539259234_387390.html

¹³⁵ En el año 1985 José Latova compró decenas de carretes antiguos aún sin revelar al arquitecto madrileño Luis López López, que, ya mayor, deseaba deshacerse del material fotográfico que atesoraba antes de ingresar en una residencia. En total había 890 instantáneas tomadas en Madrid y alrededores durante la Guerra Civil a las cuales se les dio el nombre de *Crónicas de retaguardia* ya que en ninguna de las imágenes aparecía el frente ni escenas de batalla. Las investigaciones realizadas pudieron determinar que las imágenes fueron tomadas por dos fotógrafos de la Brigada de Información Gráfica del Sindicato de Fotógrafos de la Unión General de Trabajadores (UGT). Ya entrado en el nuevo siglo, los trabajos de localización y datación de las fotografías llevaron a uno de los colaboradores de Latova, Alberto Martín Escudero, a recorrer las calles de Vallecas para, por fin, descubrir que la casa de la calle Peironcely 10 coincidía con una de las fotografías de los viejos negativos. Aquella vivienda bombardeada seguía en pie con los restos aun visibles de la metralla en su fachada y en ella seguían viviendo humildes familias en unas condiciones lamentables.

¹³⁶ Uría Fernández, J.M. (2010) Vallecas bombardeada. Vallecas Todo Cultura. Pp. 158-160

¹³⁷ Castro, B. (2018). “Imagen, identidad y memoria”, *Poéticas de resistencia, memoria y Olvido*. #ApropositodeCapa. Madrid: Fundación Anastasio de Gracia, pág. 24.

¹³⁸ <https://festivalrobertcapaestuvoaqui.es/rutas-guiadas/>

¹³⁹ https://vimeo.com/490399569?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=129120255 y <https://www.youtube.com/watch?v=cQvGS1UjPRM>

¹⁴⁰ <https://www.salvapeironcely10.es/comunicacion-y-prensa>

¹⁴¹ <https://www.theguardian.com/artanddesign/2021/mar/14/robert-capa-madrid-slum-spanish-civil-war-image>

¹⁴² <https://twitter.com/SalvaPeironcely/status/1374999879416700933/photo/1>

Objetivos. Partir de Robert Capa para llegar a los exilios

En la segunda edición del *Festival* se enmarca la exposición *Refugio, la humanidad en tránsito (2019)*, un proyecto que parte de la imagen de Robert Capa en la zona de Entrevías como elemento catalizador de los habitantes del barrio con su pasado histórico. Dicho *Festival* tiene como fines: establecer la figura de Robert Capa como referente de la memoria cultural de Madrid; impulsar la creación artística en torno al presente y el pasado, planteando a la población madrileña una reflexión sobre su trágico pasado olvidado; referenciar el lugar —Calle Peironcely, 10— y su entorno como espacio de la memoria de Europa y proyectarla sobre la ciudad como un emplazamiento para la defensa de la paz y la concordia de los pueblos. También se pretende ofertar herramientas de alfabetización visual y mediática (AMI)¹⁴³ para comprender la sociedad contemporánea desde la creación artística y la participación ciudadana entre las que destacamos:

- Entender el papel de los medios de comunicación en un sistema democrático.
- Aprender a distinguir y comprender la imagen fotográfica como una potente herramienta discursiva ficcional y no solo como un documento referencial de hechos históricos.
- Evaluar, según los criterios AMI de la UNESCO¹⁴⁴ el papel de la información y de las fuentes de información.
- Usar la memoria histórica como un elemento unificador que promueva el sentido de pertenencia en áreas de exclusión y bajos ingresos económicos.
- Usar la imagen de Robert Capa para establecer un nexo entre la realidad actual del barrio de Vallecas y Entrevías con su pasado.
- Ofrecer a los estudiantes universitarios una formación comprometida con los principios del aprendizaje y servicio fuera de las aulas.

Entendemos que la imagen es hoy una potente herramienta comunicativa y de transformación social por su naturaleza como lenguaje globalizado y accesible a todas las capas sociales. Por eso nos proponemos que estudiantes, vecinos de los barrios de Vallecas y Entrevías —y futuros visitantes— adquieran competencias mediáticas y visuales, como marcan los objetivos de la UNESCO, para la nueva alfabetización visual de la sociedad del siglo XXI.

El documento fotográfico es, en palabras de Víctor del Río “la punta de un iceberg y la fantasía de una prueba que en realidad oculta todo aquello que no se recoge en su precaria provisión informativa. Esto podría tener una buena contextualización en las demandas de transparencia de una sociedad atravesada por lo documental, sobre expuesta al ruido blanco de los medios¹⁴⁵. Somos conscientes de la dualidad de la fotografía como documento y como ficción y vemos en este hecho una oportunidad para crear nuevas narraciones desde una perspectiva artística y colaborativa.

¹⁴³ Manual de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) elaborado por la UNESCO y publicado en 2011

¹⁴⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

¹⁴⁵ Víctor DEL RÍO: “Del claroscuro fotomecánico a las cartografías de la represión. Transiciones en la obra de Ana Teresa Ortega.”. En *Ana Teresa Ortega. Pasado y presente, la memoria y su construcción*, Valencia: Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, pp. 17-28.

Metodología: la fotografía y el arte como herramientas para la educación en memoria histórica

Después de una primera edición del Festival, en el que se dio a conocer a nivel general la imagen de Robert Capa y su conexión con el inmueble del barrio de Entrevías, organizamos una segunda edición donde la temática versaba sobre los *exilios*. En 2019 se cumplían 80 años del exilio republicano y además nos encontrábamos en plena crisis de los refugiados que morían por millares intentando cruzar el Mediterráneo. Así pues, partiendo del objetivo de unir el pasado con el presente y como propuesta metodológica surge la idea de construir un relato sobre los exilios y los desplazamientos forzosos contemporáneos para convertirlo en una exposición de participación ciudadana. La metodología llevada a cabo se centró en 3 grandes bloques:

- Dinámicas de creación asistida en 4 colegios y un instituto de Vallecas y Entrevías con la ayuda de la animadora cultural Mayte Molina, en las que se hicieron 10 talleres de trabajo en los que se construyeron las figuras recortables y la decoración de las maletas que posteriormente se expusieron en la sala del Museo.
- Aulas a la calle a través de los principios de aprendizaje y servicio. Desde la universidad, desplazamos la docencia de las aulas y los talleres de creación a la calle de Peironcely, 10 y sus alrededores con la idea de que los estudiantes del Grado de Bellas Artes, Diseño y Moda pudieran desarrollar sus proyectos académicos sobre la información recogida y elaborada en un lugar emblemático de la historia de España y de Madrid. Como hemos especificado uno de los objetivos del *Festival* es hacer que la imagen y la casa sean un foco de inspiración para la creación cultural y forme parte de nuestro patrimonio.
- Análisis de la historia pasada y presente en cuatro seminarios teóricos en los que se analizó el exilio, en sus múltiples dimensiones desde la perspectiva artística, periodística, política y del tercer sector.

En estos tres procesos metodológicos se han tenido en cuenta tres variantes fundamentales: la técnica de construcción de las imágenes; las audiencias a las que se persigue llegar y a los contextos socioculturales y políticos en los que se desarrollan las actividades.

- Desde la técnica la fotográfica y audiovisual analizamos el valor documental y el significado que tienen las imágenes en la sociedad, en el relato de la verdad y en la construcción identitaria.
- El análisis de los contextos históricos, culturales y políticos nos permiten entender el papel de las imágenes como documentos históricos, la importancia de su realización, publicación y su conservación. También nos permite elaborar un decálogo de “buenas prácticas” con nuestros estudiantes sobre la credibilidad de lo publicado en base a cómo fue elaborado, quién hizo la imagen y si parte de un hecho particular a modo de opinión o es un hecho constatable.
- Analizamos la influencia de las redes sociales y la cultura digital a la hora de entender el éxito o fracaso de una imagen, de los beneficios que obtienen las partes a la hora de producir determinadas imágenes. También compartimos las experiencias en grupo como una manera de normalizar, socializar y eliminar el estigma del exilio.

Resultados. Un espacio expositivo inmersivo

El diseño expositivo tenía como prioridad crear un lugar de encuentro entre el mundo del arte y el alumnado de primaria y secundaria de los colegios implicados. De esta manera las piezas realizadas por artistas invitados debían dialogar con las piezas creadas desde los colegios.

Para conseguir este objetivo se creó un equipo multidisciplinar en el que participaron artistas, dinamizadores educativos, maestros, documentalistas y profesorado universitario. Participaron los centros educativos Colegio Centro Cultural Palomeras Bajas, del CEIP Amós Acero, del CEIP García Morente, del CEIP Palomeras Bajas y del IES Palomeras de Vallecas. El grado en Bellas Artes de la Universidad Rey Juan Carlos, el Espacio Mujer Madrid (EMMA), de la Fundación José María de los Llanos y la Fundación de los Ferrocarriles Españoles cediendo una sala de su museo. Fue organizado por la Fundación Anastasio de Gracia¹⁴⁶, el grupo de Investigación en Cultura Visual y Prácticas artísticas (CUVPAC)¹⁴⁷ de la URJC y financiado por el Ayuntamiento de Madrid.

El proyecto se inició en octubre de 2019 y concluyó con la presentación del libro *Refugio, la humanidad en tránsito* en julio de 2021. Han participado 800 niños y niñas de entre 7 y 17 años de los colegios de Vallecas, 150 estudiantes universitarios, 20 mujeres entre 20 y 88 años del EMMA y 22 profesores, artistas y profesionales. Se han creado 4 piezas artísticas colaborativas y 3 piezas de artistas individuales que han ocupado un espacio de 500 metros cuadrados en la Sala Fomento del Museo del Ferrocarril en Madrid.

En una primera fase se diseñó la propuesta expositiva partiendo del concepto de refugio, entendiendo que era una idea más accesible para los menores implicados que otros conceptos más abstractos como exiliado, refugiado o diáspora. Seguidamente se asociaron una serie de objetos al concepto como maletas, barcos de papel o siluetas de personas y casas. Como bien describe, Maite Molina, coordinadora pedagógica del proyecto: “tras la presentación y recepción del grupo la pregunta es la misma ¿Qué es un refugio? y ¿Qué es un refugiado? En el medio del aula sobre una mesa o en el suelo, presidiendo, una maleta. En todos los centros escolares la contestación es coincidente: un refugio es un lugar donde podemos sentirnos seguros ante una adversidad”¹⁴⁸. Seguidamente, y partiendo de las diversas fotografías realizadas por Robert Capa sobre los refugiados republicanos, se lanzaban diversas preguntas ¿Qué significa ser refugiado? ¿Por qué tienen que huir? ¿Si tuvieras que salir de tu país, qué llevarías tú en una maleta? Estas preguntas tenían como objetivo hacer que se pusieran en la piel del otro, porque, como defiende Molina, “los niños y niñas son capaces de sacar sus propias ideas y conclusiones desde el simple análisis de una fotografía de Robert Capa, sus mentes son más despiertas y su mirada observadora y sencilla se adentra con facilidad en las interioridades de la realidad humana”¹⁴⁹.

Abordar el proyecto desde una mirada multidisciplinar permitió modificar la narrativa que surgía de las imágenes de Capa en ideas y piezas artísticas realizadas de manera cooperativa. Resultado de estas intervenciones son las piezas:

- *Tránsitos*, de dimensiones variables y compuestas por 600 barcos de papel, nailon y estructura de hierro donde las reflexiones escritas en folios sobre las vivencias de un refugiado se transformaban en una nube de frágiles barcos de papel que representan el peligroso viaje en busca de refugio.
- *Siluetas*, una pieza de dimensiones variables realizada con recortables de cartulina, estructura de hierro, focos de proyección y reproductor de sonido donde las siluetas de familias y casas proyectaban sus tenues sombras sobre pantallas y viejas paredes para evocar la fragilidad y

¹⁴⁶ <http://agfitel.es/centro-documental/>

¹⁴⁷ <https://www.cuvmac.com/>

¹⁴⁸ Maite MOLINA: “Dibujando en blanco. Intervención en centros educativos del distrito de Puente de Vallecas”. *Refugio, la humanidad en tránsito*. Madrid, Fundación Anastasio de Gracia, 2021. Pp 93-98

¹⁴⁹ *Ibid*



Figura 1

fugacidad de nuestra realidad. En este entorno sombrío se podía escuchar la narración de los textos escritos con las historias creadas cuando se tenían que poner en la piel del otro.

- *Micromundos*, obra compuesta por 24 maletas texturizadas y pintadas de blanco sobre una estructura de hierro madera y una proyección de vídeo. Las maletas guardaban todos aquellos objetos que, bajo la mirada infantil, se llevarían si fueran un refugiado. Sobre una de estas maletas se proyectaron las cartas escritas por el alumnado poniéndose en la piel de un refugiado.
- La maleta, pieza formada por un mural de tela sobre la que se cosieron fotografías y textos y en la que quedaban plasmadas las reflexiones en torno a los exilios femeninos. Fue realizada en el Espacio Mujer Madrid y coordinado por las profesoras de la URJC Gema Pastor y Diana Fernández. A través de diversas sesiones en las que se trabajó la fotografía y sus representaciones, se logró el encuentro entre varias generaciones de mujeres, desde veinteañeras hasta octogenarias. Lo importante de esta pieza no fue solo el resultado final, si no todo el proceso de bordado que requería tiempo, un tiempo que sirvió para desarrollar un emocionante diálogo intergeneracional.

Estas piezas realizadas de forma colaborativa por el alumnado de los colegios del barrio y las mujeres del EMMA fueron instaladas, iluminadas y sonorizadas por estudiantes del Grado en Bellas Artes de la URJC¹⁵⁰ dentro de la *Jornada de formación a través de la práctica artística*. Dicha actividad estaba incluida dentro del currículum universitario con el reconocimiento de créditos académicos como complemento formativo a su titulación.

Figura 1. Diversos momentos del proceso de trabajo del proyecto. De izquierda a derecha, dos mujeres del EMMA cosen las imágenes de la pieza *La maleta*. El alumnado del colegio Centro Cultural Palomeras Bajas texturizan las maletas de la pieza *Micromundos*. Alumnas del Grado en Bellas Artes de la URJC ultiman los detalles de las obras *Micromundos* y *Tránsitos*.

Con esta jornada se logró involucrar al alumnado universitario en el diseño de una propuesta expositiva que les ayudó a tomar conciencia de todas las cuestiones técnicas y de instalación asociadas al montaje real de una obra artística. Con esta actividad se logró crear un espacio con la coherencia estética necesaria para que dichas piezas dialogaran con la de los artistas invitados. Estas fueron:

- *El espejo de la vergüenza*, de Emma García Castellano, una pieza compuesta por nueve mantas térmicas con una superficie de 22 metros cuadrados donde “queda reflejada la

¹⁵⁰ <https://www.urjc.es/todas-las-noticias-de-actualidad/4840-la-urjc-llama-a-reflexionar-sobre-la-crisis-migratoria-a-traves-del-arte>



Figura 2

pasividad de la sociedad occidental ante la tragedia de las migraciones de nuestros semejantes”¹⁵¹.

- *Pertenencias* de las escultoras Ana Balboa y Marta Linaza, realizada con tela, escayola e hilos de nailon y que trasladan la idea de hatillo como “unos bultos que evocan la salida urgente la huida sin remedio repetida tantas veces a lo largo de la historia de la humanidad”¹⁵².
- Escapada del artista Javier Mañero que presentaba una estructura baja de madera y una tela blanca sobre la que reposaban diversos calzados de fiesta. Estos zapatos, a la moda de occidente, estaban intervenidos con una tornillería en su punta al igual que el calzado utilizado por las personas que intentaban trepar por las alambradas en la frontera de Ceuta y Melilla.

Figura 2. Diversas piezas expuestas después de la instalación e iluminación. De izquierda a derecha, maletas y proyecciones de la pieza *Micromundos*, *El espejo de la vergüenza* de Emma García-Castellano, sombras proyectadas de la obra *Siluetas* y barcos de papel de la pieza *Tránsitos*.

La exposición se inauguró el 13 de noviembre de 2019 y se clausuró el 1 de diciembre. Fue incluida dentro de las jornadas de *Memoria Histórica: La represión franquista en el ferrocarril*¹⁵³ de la Fundación de los Ferrocarriles Españoles, celebradas el 28 de noviembre de 2019 y clausuradas por el ministro de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana José Luis Ábalos¹⁵⁴.

Durante el tiempo que se mantuvo abierta se realizaron diversas visitas guiadas explicando el proceso de trabajo que había detrás de cada pieza. Los colegios participantes, así como el alumnado universitario, también realizaron visitas programadas a la exposición en la que pudieron apreciar las piezas finales expuestas¹⁵⁵. Del mismo modo se realizaron de forma paralela una serie de mesas de debate programadas dentro del Festival en las que se discutió

¹⁵¹ Emma GARCÍA-CASTELLANO: “La obra de arte y su intencionalidad ¿Está legitimada para la denuncia?”. *Refugio, la humanidad en tránsito*. Madrid, Fundación Anastasio de Gracia, 2021. Pp. 31-37

¹⁵² Ana BALBOA: “Pertenencias I. Sobre la tela como piel y el tejido como texto”. *Refugio, la humanidad en tránsito*. Madrid, Fundación Anastasio de Gracia, 2021. Pp. 62-65

¹⁵³ <https://www.museodelferrocarril.org/JornadaHistoria/index.asp>

¹⁵⁴ <https://www.mitma.gob.es/el-ministerio/sala-de-prensa/noticias/mar-29062021-1955>

¹⁵⁵ <https://colegiocentriculturalpalomeras.com/primaria-participa-en-la-exposicion-refugio-la-humanidad-en-transito/>

desde el mundo de la cultura las diversas aristas de los exilios. Con este motivo se realizaron las siguientes mesas de debate:

- *La solidaridad es posible* en la Casa Encendida de Madrid, moderado por la periodista Myriam Soto Lucas (Cadena SER), en el que participaron: el párroco de San Carlos Borromeo, Javier Atienza; el alcalde de la ciudad italiana de Samassi, Enrico Pusceddu; Stefano Caelli de Mediterránea Saving Humans; y Anna Cazzavillan, Red Solidaria de Acogida de Madrid¹⁵⁶.
- *Imagen y frontera*, la visión de los artistas ante la crisis migratoria en la Casa Encendida¹⁵⁷. Con la intervención de Alicia Conde, educadora y arte terapeuta; Carlos Spottorno, fotógrafo y autor de *La grieta*¹⁵⁸; y Juan Gallego, pintor y autor de la novela gráfica *Como si nunca hubieran existido*.¹⁵⁹
- *Obligados al silencio* en el Goethe Institut con la intervención de Susana Cabañero, autora de *El Hombrecino*¹⁶⁰; Daniel Serrano Morón y Rodolfo Serrano Recio, autores de *Toda España era una cárcel*¹⁶¹; y Gema Pastor, profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos.¹⁶²

El proyecto culminó con la publicación de *Refugio. La humanidad en tránsito* editado por la Fundación Anastasio de Gracia en 2021. El libro incluye las diversas miradas del proyecto desde una perspectiva institucional, académica, artística y pedagógica. Dicha publicación fue presentada en el Festival Internacional Literario *Semana Negra de Gijón* del año 2021¹⁶³

Conclusiones

El proyecto expositivo presentado ha conseguido poner en práctica los objetivos marcados de una manera exitosa. En primer lugar, un indicativo de dicho éxito es el número de participantes: más de 1.100 personas de diversa procedencia entre estudiantes, profesorado, artistas y profesionales. Esto ha permitido utilizar la educación en memoria histórica como un elemento unificador que promueva el sentido de pertenencia en áreas de exclusión y bajos ingresos económicos. Las dinámicas generadas han creado espacios de encuentro entre diferentes generaciones y estratos sociales formando, en la figura de Robert Capa, un nexo entre la realidad actual del barrio de Vallecas y Entrevías con su pasado. El trabajo con la imagen nos ha permitido reflexionar en el ámbito universitario sobre el papel de los medios de comunicación en un sistema democrático y vislumbrar con el alumnado la dualidad documental y artística de la fotografía.

Del mismo modo, las fotografías que Capa tomó en Entrevías y por toda España siguiendo el rastro de los refugiados republicanos, nos han facilitado la tarea creativa con el alumnado de primaria y secundaria. La imagen, como un engranaje de la maquinaria educativa, nos sirvió para transformar los conceptos abstractos que se esconden en palabras como exilio, refugio o diáspora

¹⁵⁶ <https://festivalrobertcapaestuvoaqui.es/evento/la-solidaridad-es-posible/>

¹⁵⁷ <https://festivalrobertcapaestuvoaqui.es/evento/imagen-y-frontera-la-vision-de-los-artistas-ante-la-crisis-migratoria/>

¹⁵⁸ Carlos SPOTTORNO y Guillermo ABRIL: *La Grieta*. Bilbao, Astiberri, 2016

¹⁵⁹ Javier GALLEGO Y Juan GALLEGO: *Como si nunca hubieran existido*. Madrid, Reservoir books, 2018

¹⁶⁰ <https://susanacabanero.com/producto/hombrecino-book-copia/>

¹⁶¹ Daniel SERRANO y Rodolfo SERRANO: *Toda España era una cárcel*. Madrid, Aguilar, 2003

¹⁶² <https://festivalrobertcapaestuvoaqui.es/evento/obligados-al-silencio/>

¹⁶³ https://www.youtube.com/watch?v=5nO8-j78X_A

en ideas accesibles a un público infantil y juvenil. Pensamos, siguiendo las ideas de la filósofa Marina Garcés, que toda teoría es la de un cuerpo involucrado en una realidad que vive y que percibe, que le afecta y le concierne. Creemos que es imperante salir de la esfera de la representación, que parte de las imágenes, y entrar en espacios de compromiso poniendo el cuerpo¹⁶⁴. Era necesario, por lo tanto, convertir la memoria histórica en una realidad cercana: unir las narraciones que emanaban de una antigua fotografía con los relatos contemporáneos sobre el drama de los refugiados para así convertirlos en piezas exponibles. En este sentido *Refugio. La humanidad en tránsito* es un espejo en el que quedan reflejados nuestros propios miedos para ser transformados en empatía y solidaridad. Las ideas del alumnado y de los artistas invitados han encontrado un punto de unión a través de la luz, el sonido y el espacio de la Sala de Fomento del Museo del Ferrocarril de Madrid, un lugar muy apropiado para fusionar las diversas prácticas artísticas. Podemos afirmar que el desarrollo del proyecto propició un mayor nivel de cohesión y entendimiento grupal en las aulas. Por ejemplo, en algunos casos los miembros de un aula descubrieron que muchos de sus compañeros eran refugiados... y no eran consciente de ello.

Creemos que *Refugio, la humanidad en tránsito* ha generado una metodología de trabajo basado en el aprendizaje servicio, el análisis de las imágenes, la creatividad, la cooperación y el encuentro ciudadano que podría exportarse a otras temáticas y a otras realidades del territorio nacional. Es necesario establecer canales de reflexión social a través de la educación, el arte y la memoria para reconstruir los puentes que están siendo dinamitados por una política basada en el miedo. *Refugio, la humanidad en tránsito* es un grito a nuestras conciencias, una llamada de atención, un acicate a nuestra voluntad, para que nuestro obeso conformismo capitalista reaccione antes de que sea demasiado tarde¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Marina GARCÉS: *Ciudad Princesa*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2018.

¹⁶⁵ Uría Fernández: “Mucha otra gente en muchas otras carreteras”. *Refugio, la humanidad en tránsito*. Madrid, Fundación Anastasio de Gracia, 2021. Pp 10-14

Luchas vecinales y construcción de los barrios de Barcelona (años 60 y 70): memoria, mujeres y educación

Mireia Clemente

Palabras clave: Memoria, luchas vecinales, lucha obrera, mujeres, educación

Nosotros

Un grupo de profesionales de las artes escénicas iniciamos este camino de la memoria en el año 2012 y podemos decir que ha sido un camino sin retorno. Antonia Jover, luchadora antifranquista, nos llevaba a Madrid a conocer al poeta Marcos Ana para escribir una obra de teatro que hablara de los presos del franquismo en el penal de Burgos. Allí comenzamos el viaje. De Burgos pasamos al Poblenou (barrio de Barcelona), y creamos “LA LOLA. Memorias de una mujer republicana”. A través de la vida de la vecina de este barrio, hablamos de las mujeres de los presos políticos. Las mujeres que dejaban de comer para llevar alimentos a sus maridos a la cárcel, que iban donde fuera y se ponían a trabajar solo por estar cerca de las cárceles donde se encontraban. Mujeres que, como ellos, se jugaron la vida en el exterior y se enfrentaban al rechazo de una parte de la sociedad que las maltrataba pública y privadamente. Mujeres que se jugaban la vida pasando mensajes, que se encargaban de la familia y que daban lo mejor de ellas mismas animando a los maridos en las escasas visitas que les permitían en prisión. Mujeres que después de todo no han tenido el reconocimiento social y colectivo que implica la noción de preso político, y que en muchos casos han estado en segundo plano.

Decidimos que nos llamaríamos La Voz Ahogada. Nos interesaba la memoria histórica no contada y queríamos hablar de las mujeres, memoria doblemente silenciada. Así lo hicimos con la producción siguiente “UNA NUEVA PRIMAVERA. La historia de las Brigadas Internacionales” explicamos la historia de los voluntarios internacionales y el papel de las mujeres en este hecho histórico. Intentamos contribuir a desterrar estereotipos como que las mujeres tenían papeles secundarios o como ayudantes de los hombres, porque lo cierto es que tuvieron una función fundamental y muchas veces en primera línea, como en el caso de Raquel Lenvenson o de Mika Etchevehere. Y en el cuarto montaje nos centramos en las presas políticas de la cárcel de la Trinitat Vella durante el tardofranquismo. Para dar voz a mujeres que habían sufrido la represión política y la represión por el hecho de ser mujeres, encerradas en una cárcel que no las condenaba por sus delitos sino por ser unas descarriadas y que era gestionada por un orden religioso que pretendía adoctrinar a las presas.

Antecedentes

En marzo de 2021 decidimos hablar de las luchas vecinales en los últimos años de la dictadura, cuando en las ciudades todo estaba por construir. Hablaríamos de las mujeres, porque las luchas en los barrios y los movimientos vecinales estaban protagonizadas sobre todo por ellas. Nos presentamos a los premios Filadora 2021. Jurado y ciudadanía nos otorgaron el primer premio, y ese fue el pasaporte para trabajar durante 9 meses el proyecto “Las mujeres que construyeron los barrios de Barcelona. Las luchas vecinales de los años 60 y 70”, centrándonos en los distritos de Sant Martí y Nou Barris. Este proyecto ha tenido tres ejes: uno de investigación, uno pedagógico, y uno artístico. En el de investigación realizamos un proceso participativo con entidades vecinales y de memoria histórica que nos permitió llegar muchas de aquellas testimonios que lucharon por las mejoras de los barrios y trabajar con ellas. Conocimos las luchas personales y familiares para poder estar activas y a la vez estar al cuidado de las familias. Para el eje pedagógico contamos con la Comisión Pedagógica de la Asociación Catalana de

Expresos Políticos del franquismo y trabajamos en paralelo con los Institutos Maria Espinalt y Nou Barris. Con el material recopilado en el eje de investigación más el asesoramiento histórico de historiadores expertos en la materia como Marc Andreu Acebal o Enric Cama entre otros, iniciamos un proceso creativo que dio forma a la pieza teatral "EN BANGKOK TAMBIÉN HAY RATAS. Las luchas vecinales de las mujeres a los barrios de Barcelona", título inspirado en la frase que dio el alcalde franquista Viola a una vecina de Sant Martí cuando fue a pedir soluciones a un grave problema de ratas que invadían el distrito. La Rosi y la Mari, personajes surgidos de las vivencias y recuerdos de las mujeres que aportaron su testimonio, son las protagonistas de la obra. A través de su historia, paseamos por el barraquismo de la Perona, sufrimos la corrupción franquista que especulaba con terrenos, recalificaba espacios verdes y construía barrios enteros sin servicios ni planificación urbanística, y vimos con ellas las luchas para conseguir todas las conquistas de aquellos barrios. Con la Rosi y la Mari conocemos el crecimiento de las asociaciones vecinales y su gran esfuerzo por cambiar las cosas y hacer de las zonas más olvidadas de la ciudad, unos barrios habitables.

Proyecto

A raíz de realizar el proyecto ganador de Filadora 2021 gracias al cual creamos un espectáculo teatral, trabajamos con el colectivo de mujeres protagonistas de esta parte de nuestra historia, así como con entidades vecinales, y a su vez involucramos a dos institutos de los barrios trabajados, decidimos dar continuidad a este camino iniciado y partiendo del primero crear el proyecto: **“Luchas vecinales y construcción de los barrios de Barcelona (años 60 y 70): memoria, mujeres y educación”**. Proyecto destinado a alumnado de 4º de ESO y 1º de Bachillerato de 4 Institutos de Barcelona y a 2 Centros de Formación para adultos.

Es un proyecto didáctico y participativo dirigido al mundo educativo para trabajar la memoria histórica de los barrios y, en especial, el papel de las mujeres a través de la compilación de información de sus testimonios y la producción de una herramienta que dé visibilidad mediante las artes escénicas para difundirlo a la sociedad. A la vez se trata el hecho migratorio como un eje común entre los años 60-70 y las actuales oleadas migratorias.

El proyecto consta de:

1. Representaciones de la obra de teatro documental "EN BANGKOK TAMBIÉN HAY RATAS. Las luchas vecinales de las mujeres a los barrios de Barcelona". El alumnado tiene ocasión de ver en un teatro en sesión matinal la obra teatral resultante del proceso de investigación del proyecto madre. Obra que ha estado haciendo temporada en 2022 el Teatro del Raval de Barcelona, y en otros teatros, y que ahora se ofrece en especial sesión matinal para horario escolar.
2. Ofrecer contexto histórico de las luchas vecinales en los últimos años del franquismo, las migraciones en Cataluña, y la situación de la mujer durante el mismo periodo. Esta parte del proyecto se realiza colaborativamente entre la compañía de teatro, una o varios testimonios, la Comisión Pedagógica de la Asociación Catalana de Expresos Políticos del franquismo (ACEPF), y entidades vecinales del barrio que en el que se trabaje. En esta ocasión miembros de la Comisión Pedagógica de la ACEPF contextualizan apoyándose en diversos materiales la parte de la historia a tratar. Para realizar estas sesiones previamente hemos entrado en contacto con el tejido vecinal del barrio trabajado, y ello nos permite realizar las sesiones fuera del aula. Las sesiones de contexto histórico de las luchas vecinales se realizan en espacios vecinales, y contando a su vez cada vez con testimonios nuevos del propio, y otros testimonios que están desde el principio y que por su relevancia siguen en el proyecto.

A partir de aquí el alumnado se divide en grupos de entre 5 y 8 personas aproximadamente donde cada persona tendrá un rol: actores/actrices, alguien encargado de edición y montaje, alguien que busque artículos, noticias de los hechos que narren las familiares, alguien que crea la dramaturgia, otra persona encargada de vestuario, etc. La idea es aprender a trabajar en equipo para poder crear una escena de teatro documental a partir de sus propias biografías familiares en contexto con la realidad de la época. Serán escenas de alrededor 10/15 minutos de duración.

3. Se ofrece al alumnado materiales didácticos de cómo realizar una entrevista a los testimonios y tener la posibilidad de entrevistar a algunas de las testigos de las luchas vecinales en el cual se ha basado la obra. Hemos extraído los materiales del Manual Historaula, y entregamos al alumnado unas pautas para que puedan realizar las entrevistas posteriormente. Esta parte también es llevada a cabo por miembros de la Comisión Pedagógica de la ACEPF así como con apoyo el profesor/profesora de historia del alumnado.
4. El alumnado entrevista a algún familiar (abuela, tía), que viniera a Cataluña desde otras partes de España en aquella época. Siguiendo las pautas anteriormente citadas realizarán las entrevistas en el aula o en las entidades vecinales y grabarán dichas entrevistas. El alumnado de familia recién llegada recogerá la experiencia de las nuevas migraciones, o bien podrán entrevistar a alguna vecina del barrio. A su vez recopilarán fotografías y otros documentos familiares para apoyar la escena de teatro documental.
5. La compañía de teatro enseña a crear una escena de teatro documental a partir de las entrevistas y de las sesiones de contexto histórico. La compañía montará con el alumnado la escena de teatro documental (con proyecciones de fotografías familiares y de archivo, testigos grabados, dramaturgia, vestuario,..). De esta manera, se crearán tantas escenas como grupos formados.

Se hace una muestra final con todas las escenas creadas, que también será grabada.

Se trata pues de promover los valores de recuperar la memoria del barrio, dar a conocer el tejido asociativo del mismo, ayudar a establecer relaciones intergeneracionales y culturales y promover la solidaridad y la buena convivencia vecinal. El objetivo general del proyecto es hacer llegar al mundo educativo la memoria histórica y su aplicabilidad a los hechos actuales sociales desde un enfoque de encuentro de puntos en común por la convivencia vecinal. La finalidad es trabajar participativamente con las personas destinatarias la recuperación de la memoria de los barrios, dar visibilidad al papel que tuvieron las mujeres en su desarrollo, y mostrar las redes de solidaridad y lucha por la justicia y los valores democráticos y sociales.

Como comentábamos al inicio, la perspectiva de género va en el origen de cada proyecto, y puede verse reflejada en este en particular teniendo en cuenta que uno de los pilares del proyecto es dar visibilidad al papel que tuvieron las mujeres en las luchas vecinales. A través de la obra de teatro documental, la contextualización histórica y el contacto con las testigos, el alumnado asimilará esta parte de la historia invisibilizada. Este aprendizaje lo pondrá en práctica recuperando el papel de las mujeres de su familia, y ver como intervienen en la historia y esta construcción vecinal. Finalmente, a través de la recopilación y formación de cómo llevarlo a las artes escénicas, podrán hilar la historia del barrio y el papel que las mujeres tuvieron.

El proyecto ha sido implementado en el Institut Quatre Cantons del Poblenou, en el Centro de Formación de Adultos Rius y Taulets, y actualmente está siendo llevado a cabo en el Instituto Trinitat Vella i el Centro de Formación de Adultos Gòtic. Seguirá implementándose a lo largo de este 2022 y 2023 en este y otros centros educativos. Y se ha realizado un trabajo en red con el

Ateneo Bac de Roda, el Archivo Fotográfico Poblenou, Teatro Centro Cívico Zona Norte, Auditorio San Martín, Ateneo Nou Barris, Centro Cívico Sant Martí, el Casal de la Prosperitat, la Asociación de vecinos y vecinas de la Prosperitat, la Asociación de Vecinos y Vecinas de Poblenou, la Fundación Cipriano García-CCOO, el Ateneo del Clot, la entidad Nou Barris Acoge.

Por último, queremos destacar que es un trabajo de forma transversal de diferentes disciplinas y ámbitos relacionados con la memoria democrática y colectiva de la ciudad: Las entidades colaboradoras pertenecen al ámbito histórico, las artes escénicas y las entidades de tejido asociativo. Que es un proyecto pedagógico, de investigación (por el propio alumnado) y de difusión de la memoria democrática (difusión del material recopilado de manera digital)

Así como el impacto real en el territorio, donde se recupera la memoria de los barrios para dar herramientas a las situaciones actuales de estos. Perspectiva de género, recuperación de las memorias minorizadas y de los valores democráticos: Recuperación del papel de las mujeres en la construcción de los barrios a través de la solidaridad y del activismo en tiempo de dictadura, y teniendo en algunos casos consecuencias como la prisión o la estancia de días a comisarías donde se practicaban torturas.

El interés cultural y artístico que supone difundir la memoria histórica a través de las artes escénicas mediante una metodología de investigación rigurosa y una transmisión generacional a través de la práctica. Un intercambio cultural con vivencias y situaciones compartidas en los hechos migratorios.

Aguas de ríos color sangre.
*Relatos de experiencias didácticas de historias vividas
por las cuencas del Río Paraná*

Paula Elvira Espinosa

Marilina Ermini

Cecilia Pedrido

Lucas Golbert

Instituto de Educación Superior N 28 “Olga Cossettini”, Rosario

E.E.T.P. N°459 de Pérez

Santa Fe, Argentina

Resumen – Abstract

Los presentes relatos narran experiencias didácticas producidas en distintas modalidades de la enseñanza de Argentina, años (2021-22), en las ciudades de Pérez, Rosario, (Santa Fe, Argentina).

En el profesorado de Ciencias de la Educación, en la cátedra de Didáctica de Nivel Secundario se diseñaron experiencias disruptivas. Seleccionado del currículum de escuela secundaria la temática del Golpe Militar en Argentina desarrollando secuencias didácticas para sus prácticas, orientados a conocer el terreno y/o los relatos de experiencias en primera persona.

El Lenguaje artístico comunicacional es una manera dinámica de concientizar a los estudiantes del nivel secundario sobre la Dictadura Militar. Desde Formación Ética promovemos el proceso creativo; y construimos con 5to. 2da. de la E.E.T.P. N°459 de Pérez, un mural con producciones gráficas y escritas, incorporando además el testimonio de hijos de Desaparecidos, que los estudiantes convirtieron en Rap, recreado durante la Semana de Memoria bajo la consigna: “Voces con Memoria trazos con Historia”

Palabras clave – Key words: Defensa derechos humanos, justicia, memoria, amor, educación

1. Introducción y contexto

Las siguientes experiencias narran dos maneras de trabajar desde la Formación Inicial del Profesorado y desde el trabajo en una Escuela Secundaria. Ambas son experiencias en terreno sobre formas de trabajar in situ.

La idea es con esta propuesta generar posibilidades de trabajo en Memoria Histórica de la última Dictadura Cívico Militar en Argentina y para que no quede un vacío desde los saberes obtenidos en la formación del profesorado como contenidos no desarrollados y por ende que no estarían capacitados para impartir en sus clases. Sobre esto, desde las Didácticas Específicas se generan posibles trabajos colaborativos, enseñando a realizar modelos de Planificación por Proyectos, que el día de mañana una vez trabajando podrán realizar junto con el grupo de docentes con los que trabajaran en equipo de manera colaborativa.

Por otra parte, en la experiencia en la Escuela Secundaria se prioriza la empatía, ya que los adolescentes pueden comprender los hechos del pasado colectivo a partir de los testimonios de personas que vivieron durante la última Dictadura Militar. Se hace hincapié en la edad que tuvieron los diferentes protagonistas, ya que modifica la óptica del momento, y la forma de contar sus experiencias. Los estudiantes logran apropiarse de las experiencias y narrarlas en un nuevo lenguaje que los caracteriza: el Rap. Es importante dejar de contar la Historia de ésta época por medio del dolor y transformarla en una experiencia artística innovadora.

2. Objetivos

- Conocer el contexto Histórico de la última Dictadura Militar.
- Comprender las emociones de las personas que vivieron en esta época según la edad que tenían en ese momento.
- Lograr empatía con los Protagonistas de la época.
- Contar los hechos en un lenguaje artístico propio de los estudiantes.
- Participar en la construcción colectiva de la memoria a partir del conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia, en particular en relación con el terrorismo de Estado.
- Fomentar la comprensión del derecho a la identidad como uno de los derechos humanos fundamentales, atendiendo a la especificidad que su construcción tuvo en nuestro Plan Anual Institucional de cada institución.

3. Fundamentación

A nivel profesorado, se diseña un modelo de secuencia didáctica realizada bajo el modelo Trabajo por Proyecto donde en concreto se han pensado en la implicancia de las siguientes asignaturas:

Lengua: lectura del libro “Diálogos de amor contra el silencio”

Historia y Construcción de la ciudadanía y su identidad: Historia argentina: golpe militar 1976.

Música: Se trabajará el siguiente fragmento de un homenaje a Mercedes Sosa, con la participación de Victor Heredia, Teresa Parodi y Vos <https://youtu.be/kLDqozuUwIY> . Se podrá apreciar los distintos estilos melódicos de los intérpretes. También se podrán investigar los sucesos y el exilio que tuvieron que sufrir estos artistas.

Plástica: Intervenciones de pañuelos que quedarán expuestos en la institución escolar, concurso de mural para intervenir en la escuela.

Por su parte desde la experiencia en la Escuela Secundaria de Pérez, en Formación Ética de 5to. año: A partir de la Historia reciente los estudiantes realizan un trabajo de campo, por medio de entrevistas, que luego son organizadas por grupos etarios. A partir del contexto teórico se utilizan disparadores para orientar el proceso creativo que será mostrado por medio de un rap y un collage creado por los alumnos.

4. Descripción del Proyecto

4.1. Experiencias didácticas en la formación inicial del profesorado.

Profs. Espinosa, Pedrido, Golbert

La secuencia didáctica que se diseña desde el profesorado de Ciencias de la Educación está pensada para trabajar los siguientes bloques, cada uno de los cuales trabaja en paralelo apoyándose y articulando con otras áreas intervinientes que pueden encontrarse en la escuela secundaria a saber:

Historia, Lengua, Plástica, Música y Construcción de la Ciudadanía.

Esta secuencia puede trabajarse a futuro en un 3er año de la Escuela Secundaria.

Temporalización: 3 meses

Bloque 1

Desde Construcción a la ciudadanía y su Identidad, se pensará la clase con el grupo que asista al establecimiento, ubicados en la sala de informática, invitando a los/las alumnos/as a participar de una ronda de diálogo para conversar y recabar los conocimientos previos, sobre las imágenes que se presentan a continuación, a través de las siguientes preguntas: ¿Qué significan estas imágenes? ¿Qué es una huella digital? ¿Qué significado tiene el pañuelo blanco?

Luego se registrarán los aportes de los estudiantes que quedarán plasmados en un mural colaborativo a través de la aplicación Padlet.





Bloque 2

Se visualizará un video con un mensaje de la autora del libro “Diálogos de amor contra el silencio”, la Dra. María del Carmen Sillato, quien fuera víctima de desaparición forzada durante la última dictadura cívico militar estando embarazada de su primer hijo, que nació cuando ella estaba en la Alcaldía que funcionaba en la Jefatura de Policía en la ciudad de Rosario. Luego fue trasladada junto a su bebé a la Cárcel de Devoto por años de detención. Su bebé al poco tiempo fue entregado a sus familiares y ella siguió detenida allí en Buenos Aires. Aquí un vídeo testimonial de la Dra., que tuvo la gentileza de grabarnos para la actividad de este trabajo, <https://www.youtube.com/watch?v=WneOPLKI9CE>

En la actualidad María del Carmen reside en Canadá, país en el que se exilió por razones políticas en marzo de 1983. Es Profesora Emerita de la University of Waterloo en Canadá, Licenciada en Letras de la Universidad de Rosario, realizó estudios de maestría y doctorado en la Universidad de Toronto. Ha trabajado también en la Universidad McMaster en Hamilton y en la Universidad de Vancouver. Es profesora jubilada y autora de varios libros y artículos.

Luego se conversará sobre esta historia en particular, para dar cuenta de una experiencia en primera persona (vivencias, sensaciones, emociones, pensamientos, etc.). Se les enviará a cada alumno/a un enlace de drive para completar un cuestionario que nos permitirá una recogida de datos donde podremos conocer las opiniones de los alumnos/as.

Foto de una página del libro (foto de la página siguiente): Dialogaremos sobre su contenido a través de una pregunta de referencia . ¿Qué significa para ustedes la frase “..el amor puede más que el odio”?

Por último se invitará a los/as alumnos a crear una canción, o al menos un estribillo, relacionada con lo que les inspiró esta página, el tema, esa frase etc. Se propondrán distintos ritmos como el rap, trap, etc. para luego crear una “batalla de rap o de gallo”. Esta actividad la comenzarán en el aula y luego la continuarán de tarea para la próxima clase.

Bloque 3

Desde las áreas de **Historia y Construcción de la Ciudadanía y su identidad**, se programará un recorrido a través de la historia en la ciudad de Rosario, conociendo en esta oportunidad sitios como la Biblioteca Constancio C. Vigil. Previamente se trabajará su historia como lugar emblemático de nuestra ciudad, las intervenciones en el gobierno militar, se analizarán la quema

de libros, detenciones, sucesos a lo largo del tiempo en cuanto a la ocupación del edificio, entre otros.

Luego se investigará el origen y función en la actualidad de cada organismo e incumbencia con respecto a la última dictadura cívico militar. Preguntas de referencia: ¿cómo nació dicho organismo? ¿Con qué objetivo? ¿Cuál es su función en la actualidad?. Esta actividad será realizada por 3 alumnos/as.

- a. Otros/as deberán investigar y hacer un listado de los libros que fueron quemados en la época de la dictadura, recolectar imágenes de las portadas y graficarlos para el trabajo final.
- b. El resto deberá plasmar toda la información a través de una infografía. Se propondrá utilizar el programa Canva.

*Realizamos una infografía como ejemplo sobre la historia y función actual de la **Biblioteca C. C Vigil***

GRUPO 1: MUSEO DE LA MEMORIA A TRAVÉS DE ESTE LINK

www.museodelamemoria.gob.ar

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/9-28464-2011-04-28.html>

GRUPO 2: ASOCIACIÓN DE ABUELA DE PLAZA DE MAYO A TRAVÉS DE ESTE LINK:

www.abuelas.org.ar/abuelas/casa-la-id <https://www.lacapital.com.ar/politica/estremecedor-relato-una-mujer-que-fue-torturada-estando-embarazada-n409946.html>

GRUPO 3: BIBLIOTECA POPULAR CONSTANCIO C. VIGIL A TRAVÉS DE ESTE LINK

<http://bibliotecavigil.org.ar/inicio/sitio-de-memoria>

<https://www.laizquierdadiario.com/Rosario-el-excapellan-policial-Eugenio-Zitelli-a-los-Tribunales-Federales>

GRUPO 4: CASITA DE LOS CIEGOS

<https://www.museodelamemoria.gob.ar/page/noticias/id/785/title/La-Casita-de-los-Ciegos-se-suma-como-sitio-de-memoria>

Bloque 4: (a cargo de los profesores de las áreas especiales Música y Plástica)

Área de Música:

Luego de lo trabajado hasta el momento, se comenzará a trabajar en un Podcast, mediante la plataforma Spotify, registro de todo lo que hemos trabajado. Para ello, se dividirán las funciones dentro del curso, otorgando a cada alumno/a una función específica. A continuación, dejamos asentadas algunas propuestas y roles para llevar adelante esta propuesta.

Grupo 1: Encargados/as de hacer un audio cuento (de 3 minutos de duración), para luego reproducir en el podcast, sobre algunas de las páginas del libro que leímos en el área de Lengua.

Grupo 2: Encargados/as de entrevistar a los directivos y algunos de los profesores del establecimiento educativo para conocer sus experiencias en la última dictadura cívico militar, haciendo un breve comentario de estas entrevistas en el aire del Postcads.

Grupo 3: Encargados/as del sonido, compilación y coordinación de materiales.

Grupo 4: Encargados/as de la elección de música significativa de la época, su historia y recopilación de libros y canciones prohibidas en dicho momento histórico..

Área de Plástica: Diseño de marca páginas e intervención de alguna pared de la institución escolar donde quede registro de lo trabajado mediante un concurso de bocetos de memoria histórica que dará lugar al ganador a ser plasmado en una pared de la institución.

2 de febrero

Estoy sola aquí. Una pequeña escalera conduce a un entresuelo construido de apuro para destinar a allí a algunos de los secuestrados. Los compañeros, con un sentido de humor que rompe la tensión del miedo, lo han bautizado “la fabela,” en concordancia con la miseria que caracteriza los suburbios brasileros. Ahí están mi compañero y dos más. Al amigo Zapato se lo han llevado con Analía y Marisol. Esta tarde vino el Pelado y los hizo bajar para que el Pollo baldee el lugar. Por primera vez en estos días, el azar, o la orden del Pelado, ha permitido este breve encuentro con mi compañero. Nos hemos puesto, disimuladamente, uno al lado del otro. Su brazo ha tocado el mío y hemos intercambiado unas palabras mirándonos a los ojos con nuestras vendas un tanto levantadas. De repente se ha inclinado hacia mí y ha besado mis labios. Y esa muestra de cariño, esa caricia entre tanto horror, ha hecho quebrar el frágil lazo que me unía a la realidad y me he desplomado al suelo sin sentido.

Me sonrío ahora recordando el incidente. Muchas veces, ante los golpes, había rogado desmayarme, poder hacer caer un telón frente al drama que estaba representando. Nunca tuve suerte, ni aún cuando Gatica, en uno de sus ataques de odio, hizo estrellar mi cabeza contra la pared y me fui deslizando hacia el piso, aturdida, desconcertada.

Hoy he aprendido otra verdad: nuestro cuerpo reacciona y se resiste a las agresiones externas con la misma fuerza con que puede responder a una caricia. El brusco contraste, el paso imprevisto de un estado al otro, ha producido un impacto superior a mis reservas, y he necesitado unos segundos de inconsciencia para poder asimilar el nuevo mensaje. Reflexiono: el amor puede más que el odio y ha logrado hacerme huir por un instante de la dolorosa conciencia de esta realidad.

Madrugada del 3 de febrero

Te prometen que te bajarán al sótano si les contás en qué andan tus

Escaneado con CamScanner

4.2. Experiencias Didácticas en Educación Secundaria:

“Voces con Memoria, trazos con historia”:

E.E.T.P. N°459-PÉREZ. 5to. 1era. y 5to. 2da.

Prof. Marilina Ermini

EXPERIENCIA DESARROLLADA DURANTE LA SEMANA DE LA MEMORIA: Desde el 23/03/22 hasta el 01/04/22

La última Dictadura Militar significó para la Sociedad Argentina un quiebre que marcó a los jóvenes del pasado, presente y futuro. En cada una de las acciones de los estudiantes y sus familias se ve proyectada la sombra del dolor que dejó a una generación devastada por la persecución ideológica y la muerte.

La presente experiencia fue llevada a cabo por 5to. año de Educación técnica, y posteriormente mostrada a todo el alumnado del turno tarde, quienes capitalizaron los aprendizajes por medio de una reflexión individual escrita.

El proceso creativo está contextualizado por el material trabajado en el aula y se realiza en tres momentos.

PRIMER MOMENTO:

1. Clase informativa: Explicación sobre el contexto Histórico del Golpe de Estado de 1976 y posterior imposición de la Dictadura Militar.
2. Investigación sobre diarios y material audiovisual de la época.
3. Registro de los testimonios de Familiares y Profesores que vivieron esta etapa y que forman parte de las “Voces con Memoria”. Por ello deben entrevistar a personas de diferentes grupos etarios (niños, adolescentes y adultos de la época) Que permitan reconstruir las vivencias de la época desde distintas ópticas.
4. Los estudiantes que demuestran interés analizan imágenes para construir cartelera de la Escuela que será publicada durante la semana de la Memoria.

SEGUNDO MOMENTO

1. Charla a cargo de Verónica Gauseño, hija y sobrina de desaparecido y asesinado durante la Dictadura Militar respectivamente. Actualmente Presidenta de A.P.D.H. Rosario. Los estudiantes pudieron armar consignas antes de la charla relacionadas a la Historia personal de Verónica.
2. Realizan informe sobre la charla.
3. Debate: teniendo en cuenta tiempos de exposición y de escucha preestablecidos, organizados por grupos y coordinados por la Profesora.
4. Elaboración de conclusiones en forma conjunta. (todo el curso)

TERCER MOMENTO:

1. Puesta en práctica de la propuesta artística en distintos grupos. Cada uno elegirá según su interés y capacidad artística el formato para mostrar los saberes incorporados.
2. Collage. Organizados en pequeños grupos se escriben conceptos y a partir de ellos escriben frases, reflexiones que son plasmadas en la Instalación realizada en el ingreso de la Escuela.

3. Muestra de Rap. Los estudiantes parten de un listado de conceptos y frases disparadoras ofrecidos por la Profesora para expresar las emociones que le producen las temáticas. Los estudiantes cantan en el patio de la Escuela para el resto del alumnado las producciones realizadas como cierre del Proyecto. Aquí parte de la producción final de los estudiantes <https://youtu.be/nwtnka-wRSo>
4. Se utilizan disparadores para impulsar el proceso creativo:
 - Las noticias de hoy son la Historia de mañana
 - Memoria, verdad y justicia.
 - Libre pensamiento.
 - Democracia.
 - Recordar para no repetir.
 - Héros de Malvinas.
 - Respeto a la constitución.
 - Jóvenes con valor.
 - Abuelas que siguen buscando.
 - 30.000 Desparecidos.
 - Replicar un mensaje de Esperanza.
 - Memoria reciente.
 - Pasado que todavía duele.
 - Testigos del ayer.
 - Genocidas
 - El deber de la Memoria.
 - Libros prohibidos.
 - Mundial del 78.
 - 02 de abril de 1982: Malvinas.

Finalmente se realiza la exposición de las distintas expresiones artísticas en el patio de la Escuela. El resto de los Estudiantes (todos los cursos del turno tarde) deben tomar nota y realizar una reflexión por curso sobre lo que les dejó la muestra. Y capitalizar de esta manera los contenidos incorporados.

Reflexión final

La Memoria colectiva está teñida de sangre en nuestro pasado reciente, que se transforma en un Río, si pensamos a la última Dictadura en el marco territorial donde se desarrolló. El río Paraná y el Río de la Plata fueron escenarios de un proceso único de la Historia Argentina que nos marcó para siempre.

Sensibilizar, desarrollar y concientizar el trabajo de estos contenidos tanto desde la formación inicial del profesorado como en el trabajo a posteriori en la Escuela Secundaria, como se ha podido ver en la descripción de este proyecto sobre la última Dictadura Militar y la Guerra de Malvinas, implementan por medio de un marco teórico informar y contextualizar a los estudiantes sobre los hechos y su incidencia en la sociedad actual. El relato en primera persona de Protagonistas de la Historia, permite lograr la empatía de los estudiantes y en consecuencia

captar su interés. Luego al analizar imágenes y material audiovisual de la época pueden realizar una instalación artística, en un trabajo colaborativo escribiendo textos y produciendo un collage según el interés y talento de cada uno. Se trata de expresar en una puesta en común en el patio de la Escuela, el último día de la semana de la Memoria.

Cambiar la manera de narrar los hechos y canalizar la violencia y el horror por medio de la expresión artística motiva profundamente a los estudiantes. Y permite innovar sobre una temática dolorosa para la Memoria colectiva.

Los estudiantes de escuela secundaria encontraron otras formas de contar y cantar el horror. Las expresiones audiovisuales permiten expresar los hechos de un pasado cruel, cuyas heridas no se han podido cerrar. El rap y el collage son formas creativas y dinámicas para expresar el dolor del pasado reciente

5. Medición del impacto

Para calcular el alcance del proyecto y su impacto tomaremos los datos de los/as estudiantes que cursan en el profesorado quienes su mayoría pertenece a la ciudad de Rosario y a las localidades vecinas de unos 100 km a la redonda y el impacto en concreto de los/as estudiante de la escuela secundaria de la localidad de Pérez, vecina a la ciudad de Rosario. En total entre ambas experiencias educativas serían 400 estudiantes, aproximadamente.

El cómic como vehículo de la Memoria

Pepe Gálvez, Rodrigo Plaza

Resumen

CCOOMICS es un proyecto de creación artística dirigido por el sindicato CCOO de Cataluña. Participa el alumnado de los ciclos artísticos de Cómic e Ilustración elaborando una historieta de cómic social mediante distintas prácticas no laborales curriculares que se realizan periódicamente en la sede del sindicato y combinan sesiones colectivas y conferencias formativas con profesionales del medio.

La segunda edición, CCOOMICS'18, giró entorno a la memoria y sus viñetas nos narraron sucesos recientes como el paso por la cárcel Modelo del pintor gitano Helios Gómez, las Olimpiadas Populares, las revueltas obreras del SXIX o la exhumación de una fosa en busca de los familiares desaparecidos en la guerra civil. En ediciones posteriores también se han desarrollado temas de nuestra historia y ahora quedan todas ellas recopiladas en una edición especial sobre Memoria. Así mismo se realizó una experiencia de realización de cómics sobre la memoria en el Instituto Infanta Isabel de Barcelona.

Palabras clave: Cómic, arte, novela gráfica, tebeo, memoria

CCOOMICS es un programa que inició su actividad en 2017, y que a través de la realización de las prácticas laborales ofrece un espacio de interrelación y de aprendizaje comunes a un gran abanico de jóvenes que tienen como meta profesional la creación de cómics. Se trata de convertir esas prácticas laborales en una experiencia creativa, la realización de un cómic, de contenido social. A pesar de que es un trabajo, una creación, desde la individualidad, a su vez también lo es desde la colectividad, en el sentido de que la evolución de los diferentes trabajos historietísticos es sometida a la valoración y aportación de los diferentes grupos de trabajo, que se convierten en el laboratorio de encuentro entre jóvenes de diferentes procedencias y de diferentes historias personales, académicas y profesionales. El nombre del proyecto fue elegido por el alumnado de la primera edición, que entre varias propuestas suyas eligió la CCOOMICS. El proyecto se complementa con la creación de una web¹⁶⁶ con todos los materiales que pretende ser un referente del cómic social y la apertura de un espacio de trabajo cooperativo, el Atelier de cómic.

En este proyecto compartido participan cada año alrededor de 30 alumnos de ciclos profesionales artísticos de cómic e ilustración de 5 escuelas de arte y constituye su primer paso en el mundo del cómic, con la elaboración de una narración gráfica y diversas sesiones formativas con profesionales de la altura de Daniel Torres, Alitha Martínez (autora de Marvel), Alfonso López, Toni Guiral, Raquel Gu, etc... También participa alumnado de Artes Gráficas de centros de FP en la elaboración del diseño y la maquetación de la revista en la que se publican las diferentes historietas, o narraciones gráficas, realizadas.

Para dar respuesta y facilitar el acceso a un mercado laboral (que no lo tienen fácil) de este alumnado, facilitamos un espacio de encuentro, reflexión, cooperación, aprendizaje colectivo y también herramientas profesionales y laborales que faciliten su inserción en el mundo laboral desde parámetros de calidad.

La elaboración de cada obra es un proceso creativo bajo la dirección de Pepe Gálvez (guionista de cómic) y Rodrigo Plaza (profesor de formación profesional) que se inicia con la propuesta temática. Cada año se sugiere una temática por parte nuestra, aunque luego cada alumno puede decidir otra siempre que tenga contenido social.

El segundo peldaño es la concreción en un argumento de la idea narrativa que se quiere plasmar en las viñetas. El tercer paso es la documentación temática y gráfica y la elaboración del guión. Posteriormente, aunque muchas veces es simultáneo con la fase anterior, se inicia la realización de una especie de “storyboard” o narración en bruto, con esbozos de dibujos. La última etapa del trabajo consiste en pulir la parte gráfica y la escritura de los diálogos. Este proceso se va construyendo en diferentes sesiones de tutoría tejiendo redes jóvenes de distintos centros, edades y nacionalidades, con el apoyo del personal docente y de profesionales que ayudan con la documentación de los relatos.

En este espacio de creatividad, el humor convive con el relato intimista, el costumbrismo, el reportaje, la ficción futurista, los temas sociales de actualidad. Así como los diferentes grafismos del “manga”, de los superhéroes, de los TBO del Capitán Trueno. Un espacio en el que a lo largo de estos años de experiencia han pasado más de 100 jóvenes, procedentes de centros de arte y

¹⁶⁶“CCOOMICS”: <https://ccoomics.cat/>

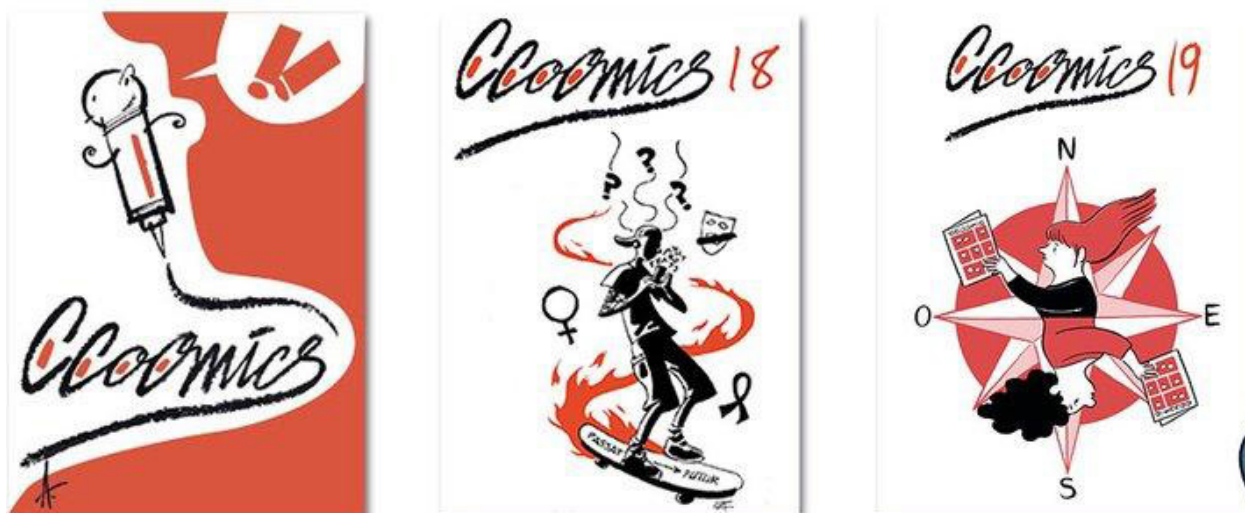


Imagen 1. Portadas de las tres primeras ediciones

diseño tan prestigiosos como: Escuela de Arte y Diseño La Llotja, Pau Gargallo, Serra y Abella, Arte la Industrial y la Massana. Con el común denominador de la temática social, el alumnado comunica con el cómic las vivencias personales, inquietudes, reivindicaciones, denuncias y formas de ver el mundo. La diversidad afectiva y sexual, los miedos y depresiones juveniles, el trabajo precario y las distopías sociales se repiten cada año entre los y las jóvenes artistas. Viñeta a viñeta nos traslada por diferentes épocas y lugares: de los disturbios de Stonewall del 69 con la activista LGBT Marsha P. Johnson a la actual fuga de una persona trans de Latinoamérica donde gobierna la extrema derecha, de las leyendas y mitos kenianos a las distopías sociales, de los miedos y depresiones de adolescentes a la paraciencia y la homeopatía de adultos. Detrás hay muchas horas de dibujo de personajes y espacios, documentación, bocetos, storyboards, correcciones, diseño y maquetación que resultan en la obra final, cada una con su propio estilo.

Cada curso los trabajos realizados se recogen en una publicación, tanto en forma de papel como digital, que ahora se pueden leer en la web <https://ccoomics.cat/es/inicio/>. La edición de la revista se presenta por los autores en un acto con una exposición de ilustraciones de cada obra, y posteriormente se ofrece a centros educativos, centros cívicos y culturales y bibliotecas. Sin la apuesta y la implicación de los docentes de los centros educativos (Lluís Laborda, Toni Benages, Toni Micó, Teresa Ruiz, Miriam Ventura, Pedro Ginard, Oscar Sarramia, Pep Montserrat y Alicia Montes) y la colaboración de profesionales del sector Alfons López, Rubén Pellejero, Raquel Gu, Toni Guiral, Jaime Martín, David Fernández de Arriba... este proyecto no hubiera sido posible. Fruto de esta colaboración han surgido encargos profesionales del sector del cómic, como las tiras gráficas del proyecto europeo Life Clinomics¹⁶⁷ o el cómic sobre movilidad sostenible 'Hay que moverse'¹⁶⁸ de CCOO y hemos realizado formación para introducir el cómic en el aula en distintas áreas: historia, sociedad, medicina...

A lo largo de estos años las actividades y materiales relacionados con la memoria han sido múltiples y diversas, en las siguientes páginas se recopilan la mayor parte de ellas.

¹⁶⁷ "Life Clinomics": <https://lifeclinomics.eu/es/>

¹⁶⁸ "Hay que moverse", 2019: <https://ccoomics.cat/publicacions/hay-que-moverse/>

La memoria como parte de la aportación pedagógica

Las actividades que explicamos, a continuación, son complementarias a la realización de los trabajos de prácticas y tienen como objetivo común el de incorporar el conocimiento de nuestro pasado, tanto del medio del cómic como de la realidad socio-política, a la formación del alumnado. Y es que partimos de la existencia de grandes vacíos tanto en lo que respecta a la historia de la evolución del propio medio de expresión, como a lo que significó la dictadura franquista para nuestra sociedad. El alumnado que participa en CCOOMICS evidencia una buena formación técnica, que aún necesita madurar pero que permite publicar con dignidad y capacidad de transmitir correctamente sus mensajes. Sin embargo no sólo desconocen parte de nuestra historia, y eso tiene consecuencias a la hora de elaborar narraciones de contenido social, sino que ignoran la historia del cómic, que es un medio que ha ido formando su lenguaje y sus recursos narrativos de forma extraacadémica. Mientras que por otra parte ese mismo medio, que ignoran, explica o ayuda a explicar, como testimonio, esa parte de nuestra historia oculta.

En la primera edición de la revista participaron las escuelas de arte Llotja y Pau Gargallo y colaboró el dibujante Alfonso López con la realización de la portada y la participación en actividades, entre las que destaca la visita guiada a la exposición sobre su novela gráfica 'El Solar'¹⁶⁹, con originales de la obra, objetos de documentación y de inspiración. Dicha obra ambientada en la España y en la Barcelona de la posguerra, contiene una doble línea memorialista, ya que por una parte recupera, u homenaja, a personajes de la historieta española de la segunda mitad del los años cuarenta del siglo pasado y por otra parte los relaciona con hechos reales que en aquella época sucedían en nuestra sociedad. Pepe Gálvez finalizó la visita con una charla sobre el lenguaje del cómic en el auditorio de la sala de exposiciones de la biblioteca Can Fabra especializada en el medio.

El mismo curso tuvo lugar la exposición de la revista CCOOMICS en la sede de CCOO de Cornellà (Baix Llobregat) junto con la presentación del cómic 'Esperaré siempre tu regreso'¹⁷⁰ del dibujante de Alcoy Jordi Peidró que narra la historia de Paco Aura, superviviente del campo de Mauthausen. Posteriormente tuvo lugar un coloquio con el autor y la presidenta de la asociación memorialista Amical Mauthausen con presencia del alumnado participante en la revista.

En la edición del 2019 colaboró el autor badalonés Rubén Pellejero con la realización de la portada, y se celebraron distintas sesiones formativas sobre la historia del medio de comunicación con Toni Guiral en la presentación del libro 'Cómic: Manual de instrucciones'¹⁷¹. Así mismo se realizó una visita guiada, con una de las autoras, Raquel Gu, a la exposición 'Mujeres dibujadas' en la que 6 autoras contemporáneas revisan la obra de la dibujante Núria Pompeia, considerada pionera de la ilustración y el cómic con contenido feminista en España. Dicha exposición pretendía establecer lazos de continuidad entre la obra de Nuria Pompeia, realizada mayoritariamente en la llamada Transición y nuestra actualidad.

En la edición de 2020 entre las actividades relacionadas con la memoria destaca la presentación del dibujante Daniel Torres de su obra 'Picasso en la guerra Civil'¹⁷², explicando el proceso de elaboración y documentación ante el alumnado participante en CCOOMICS. Esta obra, al narrar una imaginada participación del pintor en la guerra civil española, permite conocer, recuperar, la creatividad artística del dibujo en aquellos años así como su compromiso político con la democracia.

¹⁶⁹ Alfonso LÓPEZ: *El Solar*, Barcelona, La Cúpula, 2016.

¹⁷⁰ Jordi PEIDRÓ: *Esperaré siempre tu regreso*, Valencia, Desfiladero Ediciones, 2016.

¹⁷¹ Toni GUIRAL et al.(coords.): *Còmics:manual de instrucciones*, Bilbao, Astiberri, 2016.

¹⁷² Daniel TORRES: *Picasso en la Guerra Civil*, Barcelona, Norma Editorial, 2018.



Imagen 2. Exposición CCOOMICS'18 en la capilla de Santa Ágata, MUHBA.

Revista temática Memoria

En la edición del 2018 desde CCOO propusimos como temática optativa la memoria histórica y democrática. Se crearon historietas sobre las olimpiadas populares del 36, la exhumación de las fosas comunes, el paso del dibujante Helios Gómez por la cárcel Modelo y biografías familiares, además de otras de temática social.

Ande, Ande, Ande

En esta historieta autobiográfica el autor Pablo Lobo, alumno de La Llotja, narra a partir la preocupación por la venta de la casa de sus abuelos y por lo que puede significar de pérdida emotiva, ya que tantos recuerdos le trae de su infancia y de los buenos momentos pasados con sus seres queridos. El relato incorpora la memoria del pasado mediante la recreación de las canciones populares compartidas en familia y que se convierten en el nexo sentimental intergeneracional más allá del espacio físico donde han tenido lugar.

Tradición Badalonina

Jason Sánchez alumno de la escuela de arte Pau Gargallo de Badalona recrea un diálogo entre un niño y el diablo al que cada año queman en las fiestas de la ciudad. Con un dibujo humorístico el autor destaca la memoria de las tradiciones populares y denuncia en boca del propio diablo y ante el pueblo los problemas de nuestra sociedad de corrupción, desvíos de fondos, desahucios, libertad de expresión...

El varón de corbata roja

En esta historieta la autora Carlota Blanc, alumna de Art La Industrial, ficiona con dibujo realista un supuesto episodio del dibujante y pintor Helios Gómez, gitano, homosexual, anarquista, comunista y figura referente de la creatividad plástica en los años de la IIª República española y de la guerra de 1936-39. La acción transcurre en la posguerra y en el periodo en que estuvo preso en la cárcel Modelo de Barcelona. En el relato, de tonos oníricos se relaciona el recuerdo de sí

mismo y de sus compañeros son detenidos y torturados con el encargo real de pintar con lo que se llamaría La Capilla Gitana, que recientemente ha sido restaurada.

Una realidad oculta

Noelia Sierra, alumna de La Massana, nos recrea, con un dibujo realista y paginas de composición abierta, la exhumación de una fosa común en las cercanías de un pueblo para recuperar los restos de los familiares desaparecidos durante la guerra. La historieta ilustra perfectamente cómo avanza el trabajo de los arqueólogos forenses con la colaboración de los familiares que ayudan a identificar los restos encontrados con fotografías y recuerdos de la época. Y al mismo tiempo las imágenes nos comunican la tensión emotiva y sentimental que hay tras dicha exhumación. El proceso de documentación del cómic fue exhausto y contó con entrevistas a profesionales que aportaron material para su realización.

Apunts a casa dels avis

Edouard Monneau, alumno de La Massana, desarrolla un relato que mezcla la investigación etnológica con el tono intimista, ya que plasma los resultados de las entrevistas realizadas a sus abuelos, en realidad a su abuela, sobre su pasado. De esta forma el autor alterna el presente con recuerdos de 1949 y con ello, al mismo tiempo que recupera elementos de aquel pasado, nos muestra la discontinuidad generacional en la transmisión de experiencias y valores.

Una vida en un pañuelo

En esta historieta, José Manuel Morillas alumno de La Massana, trabaja a partir de la memoria oral que ha recibido. Su relato, plasmado en un dibujo caricaturesco, se vertebra alrededor de una prenda que nos lleva hasta el siglo XIX y las crisis de desempleo provocadas por las innovaciones tecnológicas con las consecuentes revueltas luditas.

Barcelona Olímpica 1936

Martí Buil, alumno de la Massana, realiza aquí una historieta reportaje que vehicula gráficamente a través de la relación entre imágenes de línea clara y potente significado icónico. Con ello nos informa de las Olimpiadas populares que en 1936 se tenían que realizar en Barcelona como alternativa progresista a las oficiales que tenían como sede el Berlín, capital del régimen nazi de Hitler. La insurrección facciosa contra el gobierno legítimo de la República impidió que se llevarán a cabo

La presentación de la revista y la exposición se celebró en el Museo de Historia de Barcelona (MUHBA) y contó con 2 mesas de debate sobre género y memoria con la participación de profesionales del sector como el dibujante Jaime Martín, el autor de 'Memoria y Viñetas' David Fernández y Raquel Gu.

Otras historietas relacionadas con la memoria y CCOOMICS

Además de esas narraciones, la memoria también ha aparecido en otros trabajos de otros años. Así en el 2017 Enzo Corbez, alumno de Pau i Gargallo, realizó 'Madres', un relato gráfico que bajo la cobertura argumental de una investigación periodística recrea, con un dibujo que sintetiza realismo y caricatura, un caso de un niño secuestrado bajo la última dictadura de los militares argentinos. Y con ello realiza un homenaje al movimiento de Las Madres de Mayo.

En el curso del 2019 Víctor Izquierdo Mesa, alumno de La Llotja, dibujó 'Los disturbios de Stonewall'. En este caso un estilo realista depurado se puso al servicio de la recreación de los disturbios producidos en Nueva York y que se consideran punto de inicio del movimiento de

reivindicación de las personas homosexuales en los Estados Unidos. En ese mismo curso Mireia Gálvez, alumna de La Massana, centró su trabajo en la recreación de la experiencia matrimonial de su abuela a partir de su boda en 1962. ‘La jaula de latón’ como se denominaba el relato describe, con un dibujo sencillo y efectivo, una situación concreta que ejemplifica la opresión cotidiana que padecían muchas mujeres, así como el acto concreto de empoderamiento de su protagonista .

¡Hay que moverse!

En el año 2019 desde la Federación de Servicios a la Ciudadanía de CCOO de España se decide realizar un cómic sobre la movilidad sostenible. Este trabajo es realizado por cuatro alumnos de cursos anteriores de CCOMICS, que tras la labor de documentación deciden realizar un relato con cuatro capítulos que muestran la evolución de la movilidad ciudadana desde el ayer, del inicio del llamado desarrollismo, hasta la situación actual, con especial referencia al mundo del trabajo y un capítulo final de posibles alternativas. El primer capítulo, o historieta realizado, por Felicia (antes Pablo) Lobo relaciona la movilidad con la emigración y las luchas por conseguir transportes públicos para las nuevas barriadas obreras.

Colaboración entre centros educativos para la elaboración de cómic sobre la memoria

El instituto público Infanta Isabel d’Aragó de Barcelona participó en el curso 2018-19 en el programa de la Generalitat ‘Eines pel Canvi’ y mediante un acuerdo entre este centro y la escuela de arte la Llotja el alumnado de ambos centros elaboró varias historietas sobre conflictos del siglo XX. El proyecto fue tutelado por la profesora catedrática de ciencias sociales Marta Perucho, el profesor de la escuela de arte Vicens Casas y Pepe Gálvez. El trabajo contó con la participación de 17 alumnos de ciclos artísticos y dos grupos de cuarto de la ESO que mediante grupos reducidos de trabajo elaboraron el guión y el dibujo de distintos relatos sobre la historia reciente. En el caso de España los temas elegidos fueron la guerra civil, el franquismo y la llegada de la democracia, también se eligió la figura de la mujer como protagonista del franquismo y la democracia . En el contexto internacional lo fueron la I y II Guerra mundial, la guerra de los Balcanes y el accidente de Chernobyl. El proyecto se complementa con una charla en el auditorio del distrito sobre el cómic y la memoria a la que asistió el alumnado participante.

Atelier de cómic en CCOO Cataluña

Con el objetivo de consolidar la experiencia de CCOOMICS, y en cierta forma darle continuidad, hemos creado el Atelier. Es un espacio físico dentro de la sede central de CCOO de Catalunya para que el alumnado que ha participado en CCOOMICS pueda trabajar conjuntamente y poner a su alcance toda la información necesaria desde la vertiente profesional y laboral, para que su inserción en el mundo del trabajo se produzca con todas las garantías laborales. Al mismo tiempo queremos que sea una referencia para las entidades de ámbito social. El primer trabajo con el que van a iniciar su andadura profesional es una novela gráfica sobre la huelga general del Baix Llobregat bajo la dictadura.

Las cartas perdidas.

La cárcel y el exilio de las mujeres republicanas (Teatro)

Amparo Climent Corbín, Pilar Sancho

Abstract - Resumen:

Las Cartas Perdidas. La cárcel y el exilio de las mujeres republicanas es un montaje teatral con coloquio que cuenta los hechos acontecidos tras el Golpe de Estado militar contra el gobierno de la II República en 1936, centrándose en cómo el régimen de Franco aprovechó la victoria para castigar de la forma cruel a muchas mujeres, a las que se les aplicó los mecanismos más extremos de violencia y de humillación, en un intento de cosificarlas y deshumanizarlas sufriendo una doble persecución la ideológica y la de género.

Palabras clave: #teatrodokumental, #lascartasperdidas, #memoriadelasmujeres, #teatroymemoria y #memoriaymusica

El montaje teatral

La obra teatral “Las Cartas Perdidas, la cárcel y el exilio de las mujeres republicanas”, es un recorrido emocional basado en las cartas, documentos y en los testimonios inéditos de las mujeres represaliadas por el régimen franquista. Desde el golpe de estado militar contra el gobierno de la II República en 1936, el régimen de Franco aprovechó la victoria para castigar de la forma cruel a muchas mujeres, a las que se les aplicó los mecanismos más extremos de violencia y de humillación, en un intento de cosificarlas y deshumanizarlas sufriendo una doble persecución la ideológica y la de género. La obra de teatro pretende hacer llegar a los jóvenes en forma de teatro-documental y con música de la época en directo contando en orden cronológico, los acontecimientos que se dieron en nuestro país centrándose en lo vivido por las mujeres, las grandes olvidadas de nuestra historia. Además de sufrir la persecución por el hecho de ser mujeres y acabar en cárceles y campos de concentración, muchas de ellas fueron guerrilleras maestras en cárceles para otras presas, y ayudaron en la retaguardia como espías o sirviendo de enlace.

Estrenada en el Instituto Cervantes de Madrid con motivo de la apertura de los actos oficiales del 80 Aniversario del Exilio Republicano del Ministerio de Justicia, “Las Cartas Perdidas” ha recorrido parte del país con diversas actuaciones institucionales, como en salas teatrales y Festivales de Teatro. Ejemplos de estas actuaciones han sido las llevadas a cabo en la Universidad Complutense de Madrid, jornadas memorialistas y centros culturales de todo el país, mientras que ha estado 9 meses seguidos agotando entradas en 2021 en la sala el Foro del Arte en Madrid. Premiada en el Festival de Teatro de Oropesa de Toledo, la obra de teatro ha recorrido gran parte de la geografía española como por ejemplo Valladolid y Ávila Guadalajara, Valencia, Toledo, Barcelona...

La obra comienza con el Golpe de Estado de 1936, centrándose en los hechos acontecidos hasta 1945, los años más duros y comienzo de la represión, tras la victoria de los sublevados y se divide en cuatro bloques diferenciados según el contenido de las cartas recopiladas durante la etapa de investigación y documentación: golpe de estado, exilio, cárcel y pena de muerte.

Golpe de Estado

Tras el Golpe de Estado y el avance de los sublevados, el miedo y la incertidumbre se apoderó de la población civil que no sabía las consecuencias de tal acto, pero sí fueron testigos de las primeras repercusiones. De esta manera, las mujeres, que habían conseguido ciertas libertades durante la República, fueron las grandes perjudicadas. Muchas mujeres eran analfabetas y se dedicaban al cuidado de los hijos e hijas o al campo, siendo amenazadas por sus conexiones familiares o sociales y se vieron obligadas a huir de sus pueblos y ciudades o fueron señaladas en sus propios hogares, rapándolas el cabello y paseándolas por las calles en un acto de humillación pública. Sin embargo, junto a ellas, otras mujeres; las intelectuales, maestras, sindicalistas y activistas, fueron perseguidas por sus ideas políticas por parte de los sublevados y acabaron en la cárcel, en el exilio o fusiladas.



Exilio

Fuera de España las mujeres tuvieron que soportar muchas penurias en los campos de concentración franceses: la miseria, el hambre, el frío... Pero también otro sufrimiento más hondo: la tristeza de haber dejado atrás, a familiares y amigos en un país gobernado por la dictadura franquista. Muchas de ellas no volvieron al país que amaban y otras, acabaron en campos de concentración nazis debido al acuerdo pactado entre Franco y Hitler.

Cárcel

Muchas de las mujeres que se quedaron en nuestro país, fueron encarceladas, muchas de ellas por sus ideas y otras tantas por falsas acusaciones. España se convirtió en una gran cárcel donde cuando no hubo más espacio para las presas, se utilizaron escuelas, conventos, cuarteles... Miles de mujeres fueron humilladas, torturadas y violadas en ellas. La cárcel de Ventas de Madrid, fue el símbolo de todas las cárceles de mujeres de España, de ella sacaron el mayor número de presas para ser ejecutadas. Su capacidad era para 500 pero llegaron a más de 14.000 mujeres encarceladas en el mismo espacio. Un lugar donde los piojos y los chinches estaban por todas partes y a veces les fumigaban con Zotal, un desinfectante para animales, con el que se destrozaban la piel. Pero hablamos también de otras cárceles, la de Saturarán, Segovia, León, Les Corts... en todas ellas miles de mujeres fueron encarceladas muchas veces, de forma anónima o por tener algún parentesco con los republicanos

Pena de muerte

Finalmente, a demasiadas mujeres tras su paso por la cárcel o bien mediante las sacas realizadas por todo el país, la situación les llevó a la muerte. Algunas, en sus cartas se despedían de la familia y amigos, y otras rogaban a Dios por el bienestar de sus seres queridos. Una despedida, que muchas veces, llegó mediante una carta sin poderse ver y sin saber dónde acabarían sus restos. De esta forma, hablamos de todo lo ocurrido y de dónde ocurrió, haciendo un recorrido por todo nuestro país y el sur de Francia. De esta forma, cada carta ubica el lugar donde transcurre o fue escrita: Guadalajara, Jaén, Valencia, Málaga, Vigo, Barcelona, León, Madrid,



Gerona, por ejemplo, en España y, las ciudades de Argelès Sur Mer y Rivesaltes en el sur de Francia, donde se encontraban los primeros campos de concentración tras pasar la frontera.

Documentación e investigación

Las cartas perdidas, la película, tiene a sus espaldas un gran trabajo de investigación para poder mostrar documental y gráficamente los hechos que se relatan en la película. Por ello se han trabajado dos vías de investigación; la de expertos y expertas Historiadoras, archivos e instituciones relevantes en Estudios de Memoria, por un lado y la vía de las Asociaciones Memorialistas y familias, quienes han colaborado activamente en la cesión de imágenes y en la información.

La investigación comienza en 2016 con el objetivo de compilar toda la información desperdigada entre diferentes archivos y asociaciones sobre el tema de la mujer, para la escritura del texto homónimo y que después daría paso a la producción de la obra teatral. Una vez trasladado el libreto a guion, se continua la fase de documentación debido a que en cada ciudad por la que se gira con la obra teatral, surgen nuevas historias que se van incorporando paulatinamente. Sin duda, el camino desde ese libreto inicial hasta llegar a la actual versión de guion, ha sido un recorrido vivo en el cual se han ido incorporando nuevas historias debido a la llegada de nuevos e inéditos materiales recibidos desde todo el país y parte del extranjero, a la vez que se han descubierto materiales en diferentes archivos nunca vistos.

Fruto de la difusión del proyecto de investigación se obtienen documentos de muchas familias y asociaciones memorialistas, del país, y del sur de Francia, De esta manera, muchas familias, desconocían incluso el pasado familiar, han cedido los materiales, fotografías de los interiores de las cárceles españolas o fichas de internamiento en campos de concentración en campos nazis, por ejemplo. Por otro lado, las asociaciones memorialistas, tanto de España como Francia, han realizado una gran labor durante años que han sido cedidas a la producción. Ejemplo de estas asociaciones son, por ejemplo, la asociación La Desbandá, Descendientes del Exilio en Francia, la Plataforma de la Comisión de la Verdad o la Asociación 17 rosas de Guillena, por ejemplo.

Materiales de archivos

Todos conocemos imágenes muy conocidas sobre la Guerra Civil y la posguerra, ubicadas en la memoria colectiva, como por ejemplo las imágenes tomadas por Gerda Taro y Robert Capa, la fotografía de la Marina Ginestá en la Plaza de Colon, o las fotografías de las rapadas de Oropesa o Montilla. Pero ¿alguien ha visto imágenes de cómo las mujeres ayudaban en el reparto de alimentos, cómo enfermeras llegadas de toda Europa cuidaban enfermos o cómo algunas luchaban en el frente junto a las Brigadas Internacionales? ¿Hemos tenido acceso a imágenes de los campos de concentración franceses donde se recluía a exiliados españoles? ¿Alguien ha conocido el terror de la Morgue de Madrid durante la Guerra? Sin duda eso no ha sido así, pero sin embargo en nuestra memoria colectiva encontramos imágenes de los cuerpos desnutridos de las víctimas del Holocausto y de los campos de concentración nazis.

De este modo, gracias a la colaboración de diferentes archivos como el Archivo provincial de León, Museo de l'Exili, el Archivo de la Guerra Civil de Salamanca, o el Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya o el Archivo de Los Pirineos Orientales, al igual que los archivos de los principales sindicatos como UGT, CCOO y CNT, la película cuenta con documentos gráficos nunca vistos.

Expertos en la materia

Un apoyo fundamental para el proyecto ha sido la colaboración de Historiadores e Historiadoras y expertos y expertas en la materia tanto en la memorialista como en temas de mujer y de género, que han aportado el rigor histórico que merece, como María José Turrión, historiadora y exdirectora de Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca, Jaime Ruiz, presidente de AMESDE y de la Plataforma de la Comisión de la Verdad, que representa a más de 100 asociaciones que trabajan por la Memoria, Rocío Naranjo, profesora investigadora titular, Université Catholique de l'Ouest Bretagne-Sud de Francia, Javier Rodríguez, profesor de Historia contemporánea de la Universidad de León, María Rosa de Madariaga, historiadora y presidenta de la Fundación Domingo Malagón y Henar Corbi, antropóloga y miembro de la delegación española en “International Holocaust Remembrance Alliance”

Pero lo más importante para la película ha sido el contacto con los familiares de represaliadas y conocer sus historias y compartir sus fotografías y documentos. Gracias al fruto de este trabajo de investigación, la película cuenta con imágenes nunca vistas, así como cartas y documentos inéditos.

Manuales, y fichas didácticas

La obra de teatro como herramienta educativa es un elemento visual, sonoro eficaz a la hora de transmitir un mensaje y mejorar la comprensión de una parte de nuestra historia lo más jóvenes. Se trata de adaptarnos a su lenguaje y aún lo artístico con lo didáctico mediante la presentación de la obra de teatro y la utilización de fichas didácticas elaboradas a tal fin que pueden resultar útiles en diferentes materias. De esta forma, se cuenta con dos fichas diferenciadas para trabajar en el aula, una previo a la representación y otra posterior, que además de versar sobre el tema que nos atañe, trabajan en paralelo, la reflexión con temas de actualidad como la Guerra de Ucrania-Rusia y los refugiados de diferentes conflictos internacionales. Además, cuenta con un coloquio posterior que persigue el debate y la reflexión conjunta y basada en los Derechos Humanos.

Guardianes de la memoria

**Grupo Rutas literarias: María Casal de Arriba, Manuel Díaz-Faes González,
M^a Mar Frieria Moreno, Rosana García Zapico**

Resumen o Abstract

La memoria familiar atesora experiencias que no pueden desaparecer, por su valor propio y porque constituyen la base de nuestra memoria ciudadana, histórica. La investigación en las historias familiares se convierte en el punto de partida de este proyecto y facilita el paso a la memoria literaria y la creación escrita, a la imagen, que rescatan la historia que no aparece en los manuales y que conforma nuestra identidad, más allá de las fronteras. Con el propósito de proporcionar un entorno de reflexión crítica que tome como objetivo la realidad personal y el conflicto social, busca estimular la creatividad como forma de expresión personal y de comunicación, dando a conocer modelos literarios que nos responden a una pregunta fundamental, la razón para escribir o ilustrar la memoria y poner esos testimonios en valor. Se trata de un proyecto implementado en las aulas en diferentes fases que ofrece pautas y materiales para su desarrollo en cualquier contexto educativo

Palabras clave: Memoria. Lectura. Creación. Pensamiento crítico.

Introducción

El Proyecto *Guardianes de la memoria* surge a partir del grupo de trabajo “Rutas literarias” compuesto por cuatro profesoras y profesores de Lengua castellana y Literatura de Asturias constituido en el Centro del profesorado de Avilés-Occidente en el curso 2008/09. En estos años hemos creado diferentes materiales para el trabajo en el aula de la educación literaria y la mejora de la competencia comunicativa.

Siendo conscientes de la realidad de las aulas de Secundaria y considerando fundamental conseguir el dominio de la escritura y la lectura entre las destrezas asociadas a la competencia literaria, elaboramos materiales en los que confluyen todo tipo de textos escritos junto a imágenes (pintura, fotografía, cine) que se convierten en estímulos para las creaciones de nuestro alumnado. *Nuevas rutas literarias en la Educación secundaria*, CD editado por el CPR de Gijón, es una muestra de nuestro trabajo.

Durante el curso 2012/13 desarrollamos el Proyecto *Relatos viajeros*, proyecto intercentros de lectura y escritura, que consiguió la interacción y el trabajo cooperativo del alumnado de cuatro centros asturianos muy diferentes a través de un blog.

En 2013 iniciamos un nuevo proyecto, *En pie de guerra*, que, a partir del material fotográfico seleccionado en el Museu del Pueblu d’Asturies y mayoritariamente vinculado a la Guerra Civil, propuso al alumnado convertirse en periodista o en escritor y enfrentarse al conflicto y la adversidad.

El curso 2015/16 nos llevó a Cervantes, y lanzamos nuestra propuesta *Desfaciendo entuertos*, que hacía suyo el espíritu de don Quijote para poner al alumnado frente a sí mismo y frente a la compleja realidad actual. La reflexión, primero, y la búsqueda de realidades adversas llevaba a la necesidad de cambio, lo que era el origen de nuestros héroes y heroínas que, vestidos como tales, buscarían una Dulcinea o Dulcineo a quien encomendarse. Y sus andanzas como héroes ante toda clase de agravios, y su afán de cambio, les conducirían inevitablemente a un mundo mejor, o simplemente a otro mundo. La revista *Textos*, editada por Graó, ha publicado reseñas sobre nuestros trabajos: «Desarrollo de un proyecto de lectura y escritura en secundaria: Relatos viajeros» y «En pie de guerra: ¿periodista o escritor?»¹⁷³.

En esta misma línea, *Guardianes de la memoria* se centra en la recuperación y puesta en valor de la memoria familiar, como base de la memoria democrática, y como nexo de unión entre personas de diferentes países y momentos que han vivido el conflicto y la represión.

¹⁷³ María CASAL DE ARRIBA *et al.*: “Proyecto En pie de guerra: ¿Periodista? ¿Escritora o escritor? La creatividad y la información sin conflicto”, en *El mundo visible. Una reflexión sobre fotografía y educación*, Gijón, Grupo Eleuterio Quintanilla, Museu del Pueblu d’Asturies. (2016); ID.: “En pie de guerra: ¿Periodista o escritor? Un proyecto de escritura en Secundaria”, *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 71 (2016); ID.: “Desarrollo de un proyecto de lectura y escritura en Secundaria: Relatos viajeros”, en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 69, (2015).

Objetivos

1. Promover y consolidar el hábito de la lectura y de la escritura como habilidades ineludibles ambas de la educación literaria.
2. Convertir la lectura en una experiencia cercana y enriquecedora a nivel personal que procura asimismo el conocimiento de la tradición cultural.
3. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
4. Seleccionar textos desde una perspectiva temática generando focos de interés vinculados al mundo del alumnado.
5. Ampliar los campos de lectura y recreación de textos adecuándolos a las expectativas del alumnado a partir de estímulos que utilizan lenguajes verbales y no verbales en variados soportes.
6. Ofrecer propuestas didácticas como contrapunto a los textos literarios y no literarios más usuales en las aulas; leer y contar imágenes.
7. Favorecer la creatividad como motor de conocimiento desde un punto de vista interdisciplinar.
8. Proporcionar un entorno de reflexión crítica que tome como objetivo la realidad personal y el conflicto social.
9. Estimular la creatividad como forma de expresión personal y de comunicación.
10. Llevar al aula la memoria familiar como base de la memoria ciudadana democrática.

Metodología

El proyecto *Guardianes de la Memoria* tiene como primer objetivo recuperar la memoria de nuestros mayores. De esta manera, en una primera fase, nuestro alumnado recoge y documenta las vivencias y recuerdos orales de sus abuelos, abuelas, familiares y conocidos de mayor edad. Este será el material base de todo el proyecto, el de cada uno de los participantes y el del grupo: la memoria personal se une a la memoria colectiva, ciudadana.

A partir de ahí, ellos mismos seleccionan aquellas piezas de memoria que les resulten más sugerentes y que, situadas en la estructura narrativa lineal como planteamiento, como nudo o como desenlace servirán de consigna para la creación literaria. Esta supone la segunda fase de nuestro proyecto. En la tercera, la memoria llega a la red y en la cuarta recrean el pasado a partir de una fotografía familiar que rescatan y sobre la que investigan.

Para cada una de las etapas se han desarrollado pautas de creación para lanzar las tareas en el aula, vídeos de presentación y plantillas para desarrollar el trabajo en los casos necesarios, que se alojan en el blog del proyecto, ya que consideramos fundamental compartir la experiencia investigadora y creadora. Por ello, también se recogen en él las creaciones del alumnado. En ocasiones, el estímulo parte de autores y autoras que han escrito o ilustrado la memoria y nos brindan fantásticos modelos creativos. Generosamente colaboraron con nuestro proyecto, nos prestaron su obra y respondieron a una pregunta esencial: ¿Por qué escribir/ilustrar la memoria?, que es fundamental a la hora de plantear el proyecto en el aula. En cada proyecto, nuestro grupo cuida especialmente el estímulo y la forma de pautar las tareas, ya que no es fácil involucrar a nuestro alumnado, adolescentes a menudo sobre estimulados digitalmente con poca curiosidad aparente, pero que responde de forma entusiasta si la propuesta se presenta de forma adecuada.

Cada fase arranca con una reflexión que constituye la pauta de trabajo. Al tratarse de un proyecto intercentros, se comparte en <https://proyctoguardianesdelamemoria.wordpress.com>. Este es el planteamiento en el orden en que se lanzó y con las propias pautas, siempre pensando en la flexibilidad de la propuesta. Está diseñado de tal forma que puede adaptarse a cualquier contexto de aula y podría desarrollarse incluso de forma parcial. Este es el planteamiento en el orden en que se lanzó y con las propias pautas:

Primera etapa: voces con historia. Testimonios en primera persona

“Las familias, la tuya y la mía, guardan muchas historias. Sus protagonistas no son famosos, no han salido en el periódico contando lo que vivieron y, a veces, casi ni lo han contado a los suyos... Pero esas vivencias están ahí... Forman parte de la memoria de nuestros mayores y también de nuestro presente que ellos han hecho posible... Nos colocan en un mundo alejado pero no perdido, distinto pero nuestro... Queremos conocerlo. Queremos ser los guardianes de esa memoria, queremos que no se pierda, que se conozca, que se comparta... Queremos convertirnos en atentos “escuchantes” que documenten un pasado que se está yendo y con nuestro trabajo permanecerá.

Seremos investigadores, fotógrafos, documentalistas y, sobre todo, transmisores de recuerdos, guardianes de una memoria que queremos mantener viva.

Piensa en una persona mayor de tu familia, de tu entorno (una abuela, una bisabuela, un tío abuelo...). Alguna vez pudo contarte cómo era su día a día de pequeño, cómo se vivía en su pueblo, qué tareas tenía que realizar, qué hacía en la escuela, qué acontecimientos extraordinarios le sucedieron a él o a los suyos, cómo vivió durante la guerra, cuándo y cómo empezó a trabajar, cómo se divertía, qué tenía y qué le faltaba, qué decisiones complicadas tuvo que tomar... Tal vez, si no te han hablado de todo esto, sea el momento de hacerlo.

Seguro que ya tienes tu narrador o narradora y una idea más o menos clara de lo que quieres que te relate.”

Esta es la primera propuesta con la que arranca la tarea; en la pestaña de “Materiales” del blog del proyecto se encuentra el documento completo que sirve de guía para la grabación de un audio o vídeo, en el trabajo de documentalista. También podéis escuchar la experiencia de parte del alumnado participante, sus impresiones tras la grabación y el impacto en las familias.

Segunda etapa: los guardianes tienen el testigo de la memoria.

Hemos escuchado las memorias de nuestros mayores, de nuestros familiares, algunas de ellas son alegres y otras, no tanto. En sus relatos aparece la familia, el trabajo, la guerra y todos esos sucesos divertidos que han quedado grabados también en sus memorias. Son pequeños relatos orales, pedacitos de vidas que han pasado a las nuestras porque las hemos escuchado y nos las han contado.

¿Cómo colaborar desde las aulas con toda esta memoria que como un testigo nos han pasado?

Sabemos que la literatura fija en el texto escrito lo que ha ocurrido o pudo ocurrir y nosotros vamos a escribir historias a partir de las memorias que hemos escuchado. Este es el segundo apartado de tareas: Cada pieza de memoria en su lugar: cuestión de estructura, para la que habíamos escogido el fragmento más significativo de las historias recogidas de sus mayores, con el objetivo de ofrecérselo como presentación, como nudo o como desenlace del que sería su relato. Pueden leerse en el documento “Piezas de la memoria”, disponible en el blog. También allí se encuentra una plantilla que consta de tres fotogramas correspondientes a la estructura



Imagen 1. Propuestas y producciones del alumnado.

narrativa lineal a modo de molde para el relato. Pusimos a su disposición una versión para imprimir y usar como borrador y una digital para enviar su relato. Esta fue la pauta:

“Lee atentamente las piezas de memoria propuestas, fíjate en que se muestran como presentación, como nudo o como desenlace. Es decir, cada una lleva la indicación de su lugar en la estructura narrativa.

Elige la pieza de memoria que te resulte más sugerente. Y ten en cuenta, además de la propuesta de estructura, el grupo en el que se incluye (Historias de coraje, Relatos sorprendentes o Momentos felices).

Tienes una guía para ayudarte a escribir y también un ejemplo de un breve relato, "La bota de Esteban", construido a partir de una pieza de memoria presentada como desenlace.”

Tercera etapa: los guardianes en la red - Instagram

“Acércate a tus abuelos y pídeles que te enseñen esas fotos antiguas donde aparecen con sus amigos, o en su casa o de fiesta, o en el trabajo.

Elige la foto que más te guste.

En caso de que no dispongas de una foto, busca una imagen que se acerque.

Pídeles que te cuenten esa foto: dónde se hizo, cuándo, qué estaban haciendo, cómo se sentían.

Copia la foto que has elegido en tu ordenador, o sácale una foto con tu móvil, y guárdala. Procura que quede lo más nítida posible.

Dale voz a tu abuelo, ahora que te ha pasado una pieza de su memoria y cuenta esa foto en 1ª persona como si fuera para un pie de foto de Instagram.”

Las redes sociales forman parte de nuestras vidas y pueden ser una forma de conservar y transmitir la memoria muy atractiva para el alumnado. Les facilitamos una plantilla similar a Instagram que puede ser descargada para que pasasen la foto a ella y añadiesen la historia que habían escrito. Les pedimos que sumasen al hashtag #Guardianesdelamemoria uno de los siguientes: #Historiasdecoraje, #Relatossorprendentes, o #Momentosfelices. remitiendo a la primera fase y a los vídeos recopilados bajo esos criterios, incluso que creasen uno personal, por ejemplo #abuelitaMaría, #cuentagüelitoJuan...

Cuarta etapa: mi fotomemoria

Mantenemos una lucha constante contra el olvido, que intenta borrar el pasado. Pero nuestra memoria es limitada y traicionera, por eso el ingenio humano inventó formas de mantener un instante en el tiempo. Creamos el dibujo y la escritura... Y también la fotografía, capaz de retener un destello de existencia. Paco Roca, Regreso al Edén

Inspirados por la última obra de Paco Roca, que colaboró con nosotros explicando a nuestro alumnado cuál es su razón para escribir e ilustrar la memoria, les pedimos que investigasen en su fototeca familiar; esta fue la propuesta:

“Vamos a recuperar un trozo de memoria en forma de fotografía, y a darle vida con nuestras palabras. Para ello, has de seguir los siguientes pasos:

1. Busco entre la memoria familiar: Busca entre las fotos familiares Elige la que más te guste. Pregunta a tus mayores sobre la imagen: fecha, lugar, protagonistas, y lo que estaba pasando.
2. Ordeno la memoria: Escribe un esquema donde recojas los anteriores elementos: tiempo, espacio, personajes y decide una estructura y un narrador.
3. Escribo la memoria: Crea tu relato a partir de las piezas anteriores.
4. Comparto mi fotomemoria.

Resultados

La autoevaluación del proyecto por parte del alumnado, más allá de las tareas propiamente dichas, es muy satisfactorio. Propició el acceso a la memoria familiar, que desconocían, y la interacción con los mayores ([La experiencia del alumnado \(wordpress.com\)](#)). De ahí, el paso a la literatura de memoria, a conocer autores y autoras que responde a esa misma inquietud, fue sencillo [¿Por qué escribir la memoria? \(wordpress.com\)](#). Colaboradores como Paco Roca, Pilar Sánchez Vicente, M^a José Ferrada... les hicieron ver que la conservación de la memoria es patrimonio universal. La propuesta de tareas y los resultados obtenidos en cuanto a participación, implicación y calidad son excelentes ([Memorias \(wordpress.com\)](#), [La memoria en red \(wordpress.com\)](#), etc.). Es un proyecto vivo, que está actualmente implementándose en nuestras aulas y generando creaciones.

Conclusiones y propuestas

La realidad de nuestras aulas a menudo no favorece la lectura reflexiva, no es sencillo seleccionar textos, lanzar propuestas creativas que motiven a nuestro alumnado, especialmente tras la situación de pandemia que hemos atravesado y que ha alterado su adolescencia de forma terrible. La lectura compartida es una forma infalible de acercamiento al texto, a la imagen, para propiciar la reflexión colectiva y el desarrollo del pensamiento crítico.

Consideramos que un tema como el trabajo de recuperación de la memoria es importantísimo, altamente necesario para llegar a un concepto tan fundamental como la llamada memoria histórica o democrática que en estos días y en el marco de una nueva ley de educación, estamos debatiendo. Forma parte esencial del bagaje que debemos transmitir en las aulas, de manera interdisciplinar, para formar alumnado competente y, más aún, ciudadanos y ciudadanas críticos ante la avalancha de “desinformación” que nos rodea.

Proponemos un proyecto flexible, estructurado en fases para su implementación, que ofrece materiales listos para llevar al aula, pero en ningún momento inmutable, sino sencillo de adaptar a cada contexto, a cada centro, a cada grupo. Desarrollamos propuestas viables porque el día a día de los docentes anima, en ocasiones, muy poco a lanzarse a propuestas complicadas o costosas, creemos que propuestas sencillas basadas en texto bien escogidos son lo necesario para lograr motivar al alumnado, para acercarlos a esa ventana que les muestra un mundo complejo y les obliga a pensar y a saber expresar (bien escribiendo, bien fotografiando o grabando) su propio punto de vista.

“SED”. Contar el exilio desde el arte.
Un proyecto escénico, literario, plástico,
documental, divulgativo

Mónica González Megoya, Jorge Padín, Carlos Abascal, Jaime Peña, Agustín Macías,
Patricia Torrero, Moncho González, Víctor Lorenzo

*El país del exilio no tiene agua.
Es una sed sin límites*

Jorge Carrera Andrade

Resumen:

SED nace de la búsqueda de respuestas ante la historia de un hombre exiliado, Ramón Megoya Cerca. Un hombre enterrado en un vergonzoso silencio. Un hombre del que no sabía absolutamente nada antes de empezar este profundo y emocionante viaje teatral, literario, histórico, pedagógico.

SED es una aventura teatral desnuda, en la que una sola mujer recorre un pasado desgarrador, una separación y una ausencia.

El cuerpo de la actriz viaja, a través de la danza y el juego escénico, por la historia del exilio. Con un marcado carácter evocador, acompañada por una poderosa atmósfera sonora y una cuidada iluminación, las escenas se suceden en un viaje emocional que nos lleva desde el puerto de Santander hasta el campo de concentración de Orán en Argelia

Una mujer se pregunta sobre el escenario por el viaje forzado que tuvieron que hacer miles de exiliados, tantas mujeres y hombres que fueron expulsados de un país por defender sus ideales.

Ramón Megoya Cerca, un exiliado más de la Guerra Civil española, es el protagonista de esta obra.

Una mujer nos habla del silencio que rodea la historia reciente de nuestro país. Nos interpela. Nos habla de la vergüenza de los derrotados, del dolor y de la justicia pendiente.

SED es un intento de rescatar la vida de Ramón del más humillante olvido.

SED es un reconocimiento a todos los exiliados.

Un noray, una maroma, unos zapatos y un telón de fondo. Eso es todo.

En **SED**, la palabra es denuncia, es testimonio y, sobre todo, es pregunta

Palabras clave: memoria histórica, exilio, guerra civil, dictadura, educación

Descripción del proyecto

Contar el exilio desde el arte

EL PRESENTE PROYECTO Nace de la historia de Ramón Megoya Cerca, abuelo de Mónica González Megoya, directora y actriz de Quásar. Este hombre, un exiliado más de la Guerra Civil española, ha sido el punto de partida para investigar y ahondar en la intangible memoria colectiva a partir de los silencios que generó su ausencia, y de todas las preguntas sin respuesta que aún nos hacemos como ciudadanía. La investigación nos ha llevado hasta los campos de concentración franceses en Argelia y hemos descubierto un inmenso vacío: un país y un relato completamente olvidado por la historia.

En nuestra investigación hemos contado con el apoyo y asesoramiento de historiadores, colectivos y Asociaciones de Memoria Histórica, como Eliane Ortega Bernabeu, incansable activista por la recuperación de la memoria del exilio republicano en el norte de África; o David Coronado, presidente de la asociación de memoria histórica Associació Stanbrook, centrada en un viejo carguero inglés que llevó a más de 2000 personas a Argelia una vez finalizada la guerra civil española. También ha colaborado Jesús Rodríguez Salvanés, archivista de la Fundación Francisco Caballero, que nos ha aportado documentación histórica

A partir de todo el trabajo y la información obtenida, hemos elaborado cuatro creaciones interdependientes:

VOZ 1

Una pieza escénica con una dramaturgia propia, creada desde la investigación realizada sobre el exilio republicano en el norte de África después de la Guerra Civil. El arte escénico integra todas las artes (desde la plástica a la literatura, pasando por la danza o la música); un arte capaz de hacer viva la historia ante los ojos fascinados del espectador.

VOZ 2

Encuentros y conferencias en Institutos, espacios culturales y librerías. En las visitas a los Institutos, después de la representación de la pieza teatral, se mantiene un coloquio con profesorado y alumnado, a los que hemos facilitado material didáctico para abordar la asistencia a la pieza y al debate, así como el libro editado.

VOZ 3

Un libro sobre la historia de Ramón Megoya editado con ilustraciones originales, creadas por Carlos Abacal, artista y diseñador plástico, tomando como inspiración el extenso banco de imágenes encontradas sobre el exilio. En los espacios donde es posible, las ilustraciones originales son expuestas al público

VOZ 4

Un vídeo documental grabado en el Palacio de Festivales de Santander, en el que participa todo el equipo implicado en el proyecto, y en el que exponemos cuál ha sido el proceso de trabajo y creación.

Objetivos generales del proyecto

Este Proyecto pretende

- Acercar de una forma atractiva y emocionante una parte olvidada de nuestra historia a la ciudadanía, a través de tres distintas experiencias: plástica, literaria, escénica. Arte y educación se complementan en este Proyecto necesario y comprometido con la sociedad.
- Hablar de nuestra identidad, y reconocernos como sociedad en esta época de éxodos, de refugiados
- Dar a conocer, de una forma viva y emocionante, una parte olvidada de la historia de nuestro país.
- Ofrecer un reconocimiento, un merecido homenaje a muchas mujeres y hombres que sufrieron un exilio terrible e injusto y que, aún hoy en día, permanecen silenciados.
- Proporcionar una enriquecedora experiencia artística multidisciplinar (literaria, plástica, teatral, dialogada) a los Centros Educativos y la ciudadanía en general.
- Conseguir una participación directa y activa de la ciudadanía, mediante actividades como los encuentros y las conferencias en librerías e institutos, y la implicación activa de docentes y alumnado, a través de charlas, debates, y la elaboración de material pedagógico
- Hacer un llamamiento a la dignidad

Metodología

Con la colaboración y el apoyo de reconocidos historiadores, colectivos y asociaciones, editamos un libro con carácter documental, exponiendo el proceso de investigación sobre el exilio, los hallazgos y su interés histórico. La labor de ilustración servirá de complemento para dotar de sentido y atractivo a un texto que, por su tono histórico, aparentemente podría resultar de menor interés para las generaciones más jóvenes. El director y la intérprete, creadores y autores del Proyecto, llevan a cabo encuentros y charlas en Institutos, librerías y diversos espacios culturales, ocasionalmente con algún historiador o estudioso del tema del exilio. Por último, con todo el material recogido, y después de años de investigación y búsqueda documental sobre el Exilio, la Compañía de Teatro Quásar elaboró la dramaturgia de la pieza teatral y su puesta en escena.

Encuentros con IES

Contar el exilio a cuatro voces

La historia y la memoria, constituyen procesos interrelacionados y mutuamente implicados en la rememoración del pasado y en la afirmación de una identidad cultural construida en el presente.

Ambas «nacen de una misma preocupación y comparten un mismo objeto: la elaboración del pasado» aunque adoptan una forma de contraposición, ya que la memoria es vida y la historia es la recuperación siempre incompleta de lo que ya no existe.

Desde un prisma moral, la historia es entendida como una herramienta social, política y cultural para el presente, y cuya práctica serviría de soporte de la «moral social» y de construcción de la identidad individual y colectiva. En el caso de España, persiste el «síndrome de la amnesia histórica contemporánea como enfermedad de carácter crónico».

El ejemplo más singular de esta ausencia se aprecia precisamente en la educación donde resulta particularmente sintomático el desconocimiento de los estudiantes sobre la historia reciente de su país. Estas jóvenes generaciones –paradójicamente ciudadanos de una sociedad democrática,

libre y acomodada— han sido desposeídas de una parte esencial de su identidad, han sido desheredadas de memoria histórica, la que forma parte del legado moral e intelectual de cualquier ciudadano. Es decir, se les ha arrebatado la oportunidad de conocer su pasado común, de valorar su presente y, en definitiva, de identificar y comprender sus rasgos identitarios como colectivo y como individuo.

Patricia Delgado Granados, Universidad de Sevilla

«Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia, son reveladores de esos mecanismos de manipulación de la historia colectiva [...]. La memoria colectiva no es sólo una conquista: es un instrumento y una mira de poder».

LE GOFF, Jacques. El orden de la memoria.

Objetivos relativos a nuestra participación en las aulas

- **Conocer la opinión** del alumnado sobre lo que les mostramos: un proceso de creación contemporánea (teatro, música, ilustración, historia, literatura) sobre hechos terribles del pasado reciente de nuestro país aún sin resolver.
- Desarrollar herramientas de trabajo a partir de procesos creativos: mostrarles cómo podemos utilizar el **Arte y los procesos creativos** como espacios para el debate, la denuncia y la concienciación social.
- Descubrir hasta dónde llega su conocimiento sobre nuestra propia historia (una guerra terrible, una dictadura fascista); hasta dónde llegan los libros de texto y cómo se trata en ellos esa parte de nuestra historia, tan fundamental para el desarrollo humano y moral de toda una generación.
- Comparar hechos del pasado con hechos recientes: evidentemente, es algo de lo que no hemos aprendido nada, dado que el exilio se sigue dando de forma masiva, en condiciones infrahumanas, y los países de "acogida" siguen tratando como animales a seres humanos que llegan con las manos vacías. Véase el campo de refugiados más grande de Europa: Moria.

Actividades propuestas para cada uno de los Departamentos implicados

Literatura

Una entrevista/cuestionario sobre la guerra civil, vivencias personales...igual para tod@s a desarrollar en casa con padres, madres, abuelas, abuelos...

Crear un pequeño relato a partir de la información obtenida

Historia

Desarrollar un trabajo de búsqueda e investigación histórica a partir de los hallazgos/silencios/ausencias

Ilustración

Ilustrar el relato en colaboración con el departamento de plástica

Artes escénicas, música

Crear una pieza sonora y teatral a partir de todo el material obtenido, contando con nuestra colaboración y asesoramiento.

Conclusiones de nuestra experiencia en las aulas

- Nos hemos encontrado con la reticencia de gran parte del profesorado para abordar con valentía un debate sobre nuestra propia historia
- El golpe de estado y la consiguiente dictadura son temas que en los libros de texto se tratan de forma muy tangencial, y siempre dependiendo de la ideología del profesorado
- Los debates posteriores al visionado del documental o la asistencia a la representación del espectáculo nos han resultado emocionantes. Nos ha sorprendido el nivel de reflexión y sensibilidad del alumnado respecto a los temas tratados en ambas creaciones
- La consejería de educación del gobierno de Cantabria nos ha dado completamente la espalda en el desarrollo y puesta en marcha de este proyecto.
- Consideramos de vital importancia seguir insistiendo en nuestra permanencia en las aulas para contar nuestra historia desde el arte, generando debates internos, abiertos, necesarios, importantísimos en estos tiempos.

En las últimas décadas se ha producido en las sociedades contemporáneas un fenómeno complejo para incorporar al discurso histórico la memoria de las víctimas de los pasados traumáticos y de quienes habían quedado al margen de las narrativas tradicionales. Así, se han tejido consensos amplios sobre el derecho a la verdad de las víctimas de las diferentes violencias políticas y también, con más dificultad, del deber social de mantener su memoria. En este contexto, ha cobrado fuerza la conciencia de que es necesario garantizar la transmisión de la memoria —una memoria en conflicto— a las generaciones más jóvenes. Así lo han entendido cientos de docentes que han trasladado a su praxis intervenciones didácticas en torno a la memoria. El I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación, celebrado en Pamplona/Iruña entre el 10 y el 12 de noviembre de 2022, permitió el encuentro de docentes de todas las etapas para compartir sus proyectos en torno a la memoria de la violencia desatada tras el golpe militar de 1936, la guerra y la dictadura franquista.

