

EL ABRAZO”, SIMBOLO DE RECONCILIACIÓN Y MODELO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN VALORES

Capítulo 73 de libro *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* de J. M^a Romero; M. Ramos; C. Rodríguez; J. M^a Sola (Eds.). Madrid: Editorial Dykinson, 2021, páginas 872-885. ISBN: 978-84-1377-301-8)

Andrés Palma Valenzuela, M^a Montserrat Pastor Blázquez
Universidad de Granada y Universidad Autónoma de Madrid
andrespalma@ugr.es;montse.pastor@uam.es

1. INTRODUCCIÓN

Un hecho histórico de gran impacto como la crisis del Covid-19, suscita muchas ideas que generan diversos sentimientos en el campo de batalla contra este virus y distintas reflexiones sobre la dificultad de afrontar la vida desde la incomunicación. Siempre son necesarios los demás para vivir y dar sentido a la existencia y por ello resulta difícil desarrollar la vida sin contacto con los otros. Somos seres sociales por naturaleza como rasgo que nos vincula a los demás y muestra de una vulnerabilidad que revela múltiples posibilidades. Tal idea se reforzó, paradójicamente, en contextos sociales donde se reiteraba la invitación a alejarse unos de otros y a no tocar a nadie, siendo solo posible «abrazar la ausencia» (Moreno, 2020).

A pesar del hermetismo de tales burbujas, fue imposible olvidar que seguimos en el mundo y que toda existencia personal nunca es ajena a los latidos de la Historia ni al grito de la Tierra.

Otra realidad emergida, más allá de toda experiencia personal, ha sido la percepción de que, ante la muerte, todos quieren vivir. Aunque algunos creyeron que tales amenazas privaban de sentido a la vida, otros muchos han entendido que la única salida de tal laberinto pasa por recuperar la esperanza, al ser ésta la única fuerza que sostiene e impulsa a vivir y a hallar posibilidades donde sólo parece haber ruinas (Torralba, 2020). Asimismo, resulta muy útil para recobrar la esperanza redescubrir al «otro» cuyo rostro, como parte de su cuerpo y ámbito de relación revela una identidad imposible de ignorar y facilita la comunicación interpersonal (Lévinas, 1999). «Estamos en el mundo gracias

a la corporeidad [...] somos cuerpo [y con él] podemos besar, abrazar, saludar, acariciar y también agredir [...] el cuerpo es encuentro» (Béjar, 2013, p. 69).

Concebida la Educación como acción que atiende todas las dimensiones del ser humano, imposible abordar sólo desde ideas preconcebidas o ideologías, tales razones aconsejan que todo proceso de enseñanza y aprendizaje asuma, entre otras finalidades educativas, la mejora de las relaciones humanas.

La gravedad de la situación atañe a la Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, como área cuyo aporte desde materias interesadas en la competencia temporal y espacial y en la educación cívico-ciudadana, puede ayudar para redescubrir la corporeidad como lugar de relación y reencuentro con los semejantes a quienes debe aprenderse a aceptar como seres sociales, más allá de toda diferencia.

Creemos que existen dos sustantivos esenciales: hijo-hija y hermano-hermana. Ver en el otro en lugar de un adversario un compañero de camino, es un antídoto contra tal pretensión, al existir sólo dos modos de afrontar la vida: como «dominio» o como «relación» (Béjar, 2013).

Asume este trabajo el objetivo de abrir desde la DCS campos para el encuentro, el diálogo y la reconciliación, optando por la búsqueda del bien del otro al margen de diatribas.

La mejor crítica es el empeño de crear vínculos, superar conflictos y borrar fronteras para dignificar al otro. Un país no se edifica en el desencuentro que asola sino en el encuentro, como realidad que exige valorar lo que cada cual aporta, junto al diseño de puentes que se erigen «con las piedras de todos los colores para que pueda transitar la gente y se sostiene con todas esas piedras diferentes» (Beltrán, 2020, p. 18). Aunque la finitud humana es inevitable, el nivel de provisionalidad identitaria personal, social y cultural que vive parte del alumnado, carente de matriz cultural o religiosa y proyección futura entorpece la percepción de ello.

Continuando trabajos previos donde evaluamos la eficacia del patrimonio escultórico situado en el entramado urbano para estudiar la Historia (Palma y Pastor, 2015), nos centramos ahora en la creación pictórica con similar finalidad. Exploraremos nuevos horizontes de innovación, conscientes del escaso interés existente en el área por tales temas y de la distorsión de ciertos aspectos de la reciente historia nacional. Abordada la relación interpersonal desde el dialogo, el encuentro y la reconciliación, como vías para superar el conflicto y ampliar el saber histórico, sugerimos ideas para crear propuestas innovadoras que mejoren la enseñanza del período de la Transición que

detallaremos en nuevos trabajos. Nos mueve a ello la certeza de que tales creaciones no solo aclaran ciertos aspectos del conocimiento de la Historia, sino que fomentan además en el alumnado el interés por aprender en razón de una curiosidad que lleva a interrogarse por el pasado reciente y el entorno, mediante sus porqués y la causalidad que implica, desplegando un sugerente mundo interior de sensaciones y sentimientos que puede aportar creativos procesos de construcción social y personal.

2. MÉTODO

Proponemos utilizar didácticamente metáforas y parábolas sobre los conceptos de «encuentro» y «diálogo» como recursos aplicados a la DCS desde esta hipótesis: «La fuerza de los relatos contenidos en las creaciones pictóricas de Juan Genovés, aporta una mayor eficacia didáctica para mejorar el conocimiento histórico y la educación en valores que los tradicionales discursos teóricos de la DCS».

Tras desarrollar propuestas para alumnado de Grado y Posgrado en ulteriores trabajos, confirmaremos la hipótesis planteada para optimizar la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

Pero antes de enunciar los resultados que esperamos alcanzar mediante la aplicación de tales propuestas hemos de clarificar varias cuestiones sobre la naturaleza de nuestra aportación. Recordaremos así en primer lugar que la explicación de la naturaleza humana, y la auto comprensión de cada individuo como parte de ella, en toda su extensión y complejidad, es un tema apasionante para los seres humanos de todos los tiempos que le ha impulsado a explicar su realidad en el espacio, en el tiempo y en su medio y a explorar vías para «responder a la pregunta sobre las condiciones de posibilidad del sentido» (Amorós, 2010, p. 319).

Aunque los mitos resulten aparentemente lejanos en el tiempo, la estructura profunda de cada individuo y de su entorno, sigue actualizando la conciencia mítica que pervive como una forma más de conciencia humana. Tal como revela la continuidad de nuevos artificios que actúan como supuestos culturales que reciclan viejos mitos, crean relatos y símbolos y forjan nuevos paradigmas antropológicos que muchos asumen acríticamente desde los entornos de aprendizaje de la sociedad de la información en sustitución de relatos ya desfasados. Ello no es casual pues la persona busca estímulos y orientación para ahondar en su conciencia y consciencia o evadirse de ellas, como doble expresión de similar realidad. Es mucho lo que se interioriza y bastan pocos estímulos

para que ello aflore. Aunque el mapa no es el territorio, su falta impide el acceso a la identidad profunda pues «necesitamos que nos cuenten historias para comprender la historia que somos» (D'Ors 2020, p. 50).

Muchos de estos relatos se forjan y difunden desde el campo de la creación artística; tal como indican diversos elementos que usaremos en futuras propuestas didácticas pictóricas, escultóricas o literarias en clave de parábola o de metáfora como recursos en que lo visible lleva a lo invisible y lo real a lo virtual mediante expresiones con sentido distinto del habitual que guardan con éste eficaces relaciones imaginarias para estimular la mente y mejorar la comprensión de realidades poliédricas.

Fundió el genio griego en ambos términos (παραβολή y μεταφορά) las ideas de comparación, enseñanza y enigma, incluyendo en su desarrollo escenificaciones basadas en símbolos e imágenes de diversos ámbitos de la vida humana cuya comprensión reclama explicaciones en razón de su polisemia (León-Dufour, 2016). A pesar de su origen literario y cristalización en narraciones de signo diverso, creemos que tales conceptos son extrapolables al ámbito pictórico y escultórico por contener toda creación artística relatos explícitos o implícitos. Tras una larga evolución histórica, la imagen ha quedado conformada como fuente de inspiración, manantial de impulsos narrativos y receptáculo de experiencias y sueños. Así, y ante la dificultad para ahondar aquí en los vínculos entre palabra e imagen y las posibilidades de la escultura y la pintura, como instancias generadoras de relatos, sólo indicaremos su relevancia y potencial creativo en el cine; los *mass media*; el cómic; la publicidad; el grabado; la fotografía; la radio; la televisión o Internet y todas las vías posibles de acceso a la realidad virtual.

Confirmado el vigor narrativo de la pintura como fuente de relatos parabólicos y metafóricos, reclamamos la necesidad de narradores pues «el carácter polisémico de la literatura [y de la pintura] es lo que hace que se ajuste como un guante a [...la] enseñanza» (D'Ors 2020, p. 50). Sin embargo, hay una gran escasez de tales relatos derivada de la falta de amor y el olvido de que es el amor a las personas lo que más ayuda a captar sus necesidades. Resulta además difícil que surjan y se entiendan éstos en una sociedad que cambió la fraternidad por solidaridad y transformó al otro, en lugar de hermano y compañero de camino, en adversario a abatir o a integrar en la propia tribu. Por ello creemos que sólo la recuperación del respeto nacido de la fraternidad y el desarrollo de actitudes de encuentro y dialogo suscitará en la interioridad personal una paz fruto de las justicia; asegurándose esto además el paso del valor a la virtud, de la teoría a la praxis y del discurso al compromiso como procesos que incentivan los

recursos pictóricos, escultóricos o literarios mediante una fuerza metafórica que lleva a «un precipicio por el que podemos caer [...] pero en el que aprendemos a soltarnos y a volar» (D'Ors, 2020, p. 50), exigiendo ello un gran empeño personal.

En segundo lugar, recordamos que uno de los retos de la acción educativa consiste en ayudar a despertar, a buscar y a desear todo lo valioso que rodea al educando; siendo esta la premisa desde la que nos acercaremos a una obra de la primera etapa de Genovés cuya proyección internacional es un hito en la creación contemporánea. Contextualizada su figura desde estudios previos (Díaz y Llorente, 2004; Quaggio, 2011; Marzo-Mayayo, 2015; Valle, 2018; Blázquez, 2018), valoraremos su potencialidad didáctica, poco considerada aún, centrándonos en *El abrazo* como creación que, entre 1974 y 2003, fue sucesivamente pintura, cartel y escultura.

Dado que la voz «abrazo» posee acepciones diversas que sintetizan distintos aspectos y dimensiones del ser humano como ser social, una vía idónea de acercamiento a su significado puede ser su lectura como metáfora o parábola como recursos literarios aplicados de raíz simbólica y procedencia oriental, en el caso de la parábola, de los que emana un mensaje. En coherencia con ello, intentó Genovés expresar, en confesión propia, la ansiada reconciliación nacional en un momento histórico crucial para nuestra historia, tendiendo como antecedente una idea materializada por él en 1965 en una creación que representaba una multitud, vista lejana y desde arriba, en tránsito hacia un punto de encuentro. Madurada aquella intuición, plasmó entre 1974 y 1976 la concreción de aquel encuentro recogiendo para ello el movimiento de sus protagonistas que realizan una búsqueda mutua con los brazos abiertos.

Desde un escenario aséptico que sustrae a sus protagonistas de todo tiempo y lugar, la obra actuó como icono simbólico desde el momento en que la Junta Democrática por entonces constituida pidió a Genovés el diseño de un cartel para una campaña en favor de la amnistía. Por su carga simbólica, la presencia de reproducciones de *El abrazo* se prodigó como cartel desde 1976, junto a otros iconos de la Transición. En 2003 se convirtió en escultura por iniciativa de colectivos sociales diversos gracias al mismo artista en la madrileña Plaza de Antón Martín para honrar la memoria de los abogados laboristas de Atocha, asesinados en 1977, en cuyo despacho colgaba una copia del cartel, también usada por «Amnistía internacional». Su gran simbolismo justificó que, tras permanecer un tiempo en el almacén del Museo «Reina Sofía», se instalase por fin en un lugar relevante del Congreso de los Diputados en 2016; siendo su fuerza

significativa la que, desde el actual contexto sociopolítico, nos ha llevado a plantear su recuperación didáctica tras la desaparición de su creador en mayo de 2020.

El Abrazo, Cuadro de Juan Genovés, 1976.



Fuente: fotografía cedida por el servicio de información y difusión de fondos archivísticos-departamento de archivo y el departamento de patrimonio histórico-artístico y adquisición, del congreso de los diputados

Monumento a los abogados de Atocha. Adaptación tridimensional de la obra escultórica de Juan Genovés, El Abrazo. Plaza de Antón Martín, Madrid.



Fuente: Fotografía cedida del Archivo Fotográfico del profesor Aurelio Santisteban Cimarro, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

3. RESULTADOS

Dado que la presente propuesta no ha sido aún llevada a la práctica, es imposible valorar los resultados obtenidos mediante su aplicación. No obstante, y al ser el fin de esta aportación delimitar su marco teórico, expondremos en primer lugar las razones que la justifican y de las que se derivarán los resultados que esperamos alcanzar tras su aplicación didáctica. Finalmente se describirán sus principales líneas de aplicación.

3.1. Sus fundamentos

Justifican nuestra aportación diversas razones que definen su marco teórico y explicitan su aporte innovador a la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales; siendo la primera de ellas el hecho de situarnos en el ámbito de la DCS, con aplicaciones concretas para la Didáctica de la Historia y la Educación en valores. Planteamos desde tal área disciplinar un uso didáctico de tres creaciones de Genovés para mejorar el conocimiento del período histórico popularmente denominado como «de la Transición», como opción incardinada tanto en el ámbito de los contenidos conceptuales como en el de los actitudinales al ofrecer posibilidades en ambos campos.

La pintura de 1976, como cuadro y cartel primero, y escultura desde 2003, ofrecen a nuestro juicio grandes posibilidades para entender un período histórico cuyo alcance ignora gran parte del actual alumnado universitario y parte del profesorado novel. Lo cual revela la necesidad de mejorar la comprensión de tan singular etapa de nuestra reciente historia como condición para entender un ciclo temporal que, protagonizado por los bisabuelos, abuelos y abuelas de la actual generación, supone una realidad ajena y lejana en el tiempo para gran parte del alumnado, a pesar de que su conocimiento sea obligado para entender la actual realidad política y social española.

La segunda razón deriva de la doble necesidad de profundizar en el significado de la Transición desde las fuentes históricas disponibles; y de reflexionar sobre las recientes revisiones críticas de la misma que plantean su reinterpretación desde exigencias ideológicas que buscan deconstruir y reconstruir el pasado reciente al margen de las fuentes históricas, el debate académico y la lógica de los hechos. Viéndose ello incentivado por el desinterés hacia la Historia presente en parte del profesado y del alumnado y amplios sectores sociales que ignoran muchos aspectos del pasado sin ser conscientes de ello (Palma, 2019 y 2020).

La tercera razón que sustenta el proyecto nace de la convicción de que el uso didáctico de las obras de Genovés, frente a otras creaciones y autores, puede ayudar a mejorar el conocimiento histórico y el desarrollo de vías de diálogo, respeto y concordia entre las futuras generaciones de docentes mediante un acercamiento a la Transición. Orientado todo ello a mejorar la comprensión de la trascendencia y el valor de un período histórico que propició espacios de reconciliación nacional, fruto de la determinación y buena voluntad de gran parte de la clase política y de la sociedad; entonces empeñada en crear espacios de convivencia para superar la Guerra Civil y posterior Dictadura, mediante un proceso pronto convertido en referente democrático internacional.

También es sugerente constatar el carácter conciliador de *El abrazo*, admitido tanto por la mayoría de izquierda como por el resto de sensibilidades políticas presentes en el primer Gobierno de la Transición. Desde cuyo Ministerio de Cultura se reconoció, en nota difundida tras la compra de la obra por el Estado en 1980 (Díez-Guardiola, 2019b), que su valor no residía sólo «en su calidad artística y en su planteamiento conceptual» sino en el hecho de ser «símbolo de nuestra transición hacia la democracia y el [...] anhelo de la reconciliación definitiva entre [...] las dos Españas» (Cruz, 1980, p.1).

Surgió entonces un proceso reconciliador cuyo olvido ha traído graves secuelas materializadas en regresiones y fracturas de la convivencia concretadas en el abandono del talante y actitudes de diálogo practicadas en la Transición.

La cuarta razón surge del carácter dado por Genovés a *El abrazo*, definido con frecuencia como creación inspirada en una escena protagonizada por un grupo de escolares madrileños; según confirmó en una entrevista realizada en 2016, tras instalarse la obra en el Congreso de los Diputados. Al explicar entonces la raíz de su interés por pintar un cuadro que expresara la unión y reconciliación de todos los españoles tras la Dictadura, confesó haber madurado su idea tras ver la escena de la salida de un grupo de estudiantes de su colegio. Aunque la idea del abrazo ya la había desarrollado en 1965, la creación de 1976, iniciada en 1974, tuvo otras motivaciones; y por ello afirmaba en 2016, seguro de su fuerza comunicativa, que ésta ya no era sólo suya por pertenecer a todos los demócratas que han creído en él (Canal Parlamento, 2016).

La quinta razón que justifica el uso didáctico de *El abrazo* nace del carácter abierto de la obra aludido. Aunque el pintor se mostró después escéptico sobre la capacidad del arte para cambiar el mundo, en 1974 aún creía en ello, según reconoce en esta entrevista; impulsándonos esto a la recuperación de esta obra. Fue además significativo que indicase en diversas ocasiones cómo una de las potencialidades del cuadro era su

capacidad para ser asumido por el espectador; lo cual legitimó aún más a nuestro juicio su aplicación didáctico-educativa. En una entrevista de 2017 subrayó de nuevo que, a pesar de su aparente mudez, esta pintura grita siempre de formas diversas (Amnistía Internacional, 2017). Al fin y el cabo «un abrazo no es más que un fragmento de lo real, capaz de abrir una realidad mucho más amplia que alberga, no ya un instante, sino un continuo en el que se intuye presente, pasado y futuro» (Blázquez, 2018, p. 31).

Tal carácter abierto se acentúa además por el hecho de que, a pesar de que Genovés siempre militó en posiciones de izquierda, renunció a su implicación política concreta tras la normalización política de España, tal como revelan estas declaraciones de 2009: «[...] dejé mi militancia en el momento en el que los militantes del partido comunista empezaron a ser políticos» (García-Osuna, 2009, p. 23). Abandonó el Partido en 1982 para presentarse al final de su vida como «militante de la cultura» (Villena, 2013, p.1) como sinónimo de vida. Y por ello hubo críticos que, tras su muerte, le han definido como «ex militante desencantado, [...] ex comunista antisoviético, [...] pintor de mundo propio que hizo del individuo aislado y de la multitud acosada un territorio de denuncia, de espantos y de alertas» (Lucas, 2020, p. 1). Esta flexibilidad justifica aún más nuestra propuesta que busca canalizar didácticamente la fuerza comunicadora de su obra en el actual marco de desencuentros y fracturas sociales; tal como sugiere la figura femenina que, de espaldas al espectador, abraza el vacío como expresión del porvenir.

Existe además otra razón que avala el uso didáctico de esta obra: la continua identificación del miedo por parte de Genovés como una de las causas de su actividad creadora (Díaz-Guardiola, 2019). Según revelan diversas declaraciones del pintor y estudios de su aportación (García-Osuna, 2009; Perera, 2014; Valle, 2018), su vida estuvo siempre marcada por este sentimiento presente en España desde los años treinta, aún más intensificado en la Guerra Civil y la Dictadura. Un temor que hunde sus raíces en el recuerdo de los bombardeos de Valencia y en el pánico surgido de la ulterior represión franquista. Y, por extensión, en el miedo que generan en todo ser humano las violencias presentes en la sociedad de ayer y de hoy.

Junto a tales miedos, experimenta Genovés otro temor que le acompañó siempre: el pánico ante el lienzo en blanco; debiendo recordarse además que el conjunto de recelos que jalonaron su vida, se completó con dos nuevos temores: el rechazo al pensamiento libre alentado desde ciertos ámbitos políticos y sociales que reducen la Cultura a objeto decorativo (García, 2020); y el pánico que le suscitaba una sociedad incapaz de vivir sin confrontaciones (Díaz-Guardiola, 2019). Tales ideas se ampliaron en sus últimas

intervenciones públicas de 2019 al reconocer, para escándalo de muchos, cómo le apenaba ver la vuelta del miedo generado, entre otras razones, por la mediocridad de los actuales gobernantes de la izquierda (Lucas, 2020).

Como se deduce de todo ello parece evidente que el tramo final de su trayectoria vital destiló una inquietud que sintetizan ciertas afirmaciones de esta entrevista, en las que reconoce tener la sensación de llevar toda la vida pintando la misma obra como fruto de sucesivos miedos; aseverando incluso que sólo «cuando dejemos de hablar en clave de buenos y malos, *El abrazo* se habrá completado» (Lucas, 2020, p. 1). Y qué duda cabe de que ello entraña hoy un reto educativo que vemos necesario afrontar muy conscientes de los riesgos que acarrea por razones diversas.

3.2. Sus posibles aplicaciones

Recuperar por tanto *El abrazo* ofrece muchas posibilidades didácticas derivadas de su carácter performativo como obra abierta cuyo mensaje supera la circunstancia que la originó por su fuerza comunicativa. Su interpelante llamada resuena medio siglo después de su creación y adquiere velados matices la vuelta al valleinclanesco «ruedo ibérico» de nuevos «miuras» en embestida frente a los que esta obra encarna «una oda al reencuentro y a las posibilidades de la política para construir una sociedad mejor» (García-Guardiola, 2020, p. 1)

La primera consideración sobre tal uso didáctico surge de la evidencia de que todo elemento pictórico, al igual que el escultórico (Palma y Pastor, 2015), puede ser una imagen artística y educativa que desde sus coordenadas ayude al acercamiento a los contenidos desde los conceptos, procedimientos y actitudes. El conocimiento de tales contenidos curriculares, siempre conectados, resulta significativo cuando la creación pictórica en forma de imagen, estimula el saber curricular desde los inicios de la etapa de Ed. Infantil, pues es desde estas edades cuando se deben fomentar todas las capacidades del alumnado para continuarlas en etapas posteriores. Se trata de imágenes que, a través de la percepción y estimulación temprana, activan en el ser humano cuestiones esenciales como los principios de curiosidad, causalidad y creatividad, que mueven a su vez todo un conjunto de valores y actitudes, capaces de generar emociones.

La imagen pictórica no solo expresa las relaciones humanas en ciertos momentos históricos, sino que, también, revela el propio mundo interior de sentimientos. Además de abrir múltiples campos de conocimiento, fomenta en el educando la curiosidad para aprender, por su capacidad de interrogarse sobre lo que le rodea, a través de sus porqués

y la causalidad que implica, confluendo en un proceso de construcción creativo personal inigualable y único. Y por ello siempre construye de forma significativa, mediante las emociones que genera, hasta desembocar en sentimientos.

Para apoyar tales transformaciones, incluye el currículo diversos procedimientos y principios metodológicos que actúan como hilos vertebradores entre los conceptos y las actitudes. Así, las metodologías activas e interdisciplinares favorecen la construcción de aprendizajes significativos mediante procesos donde intervienen los diversos aspectos del marco que origina la obra: sociológicos, artísticos, antropológicos, geográficos, económicos, políticos, históricos, demográficos, urbanísticos...Y es entonces cuando adquiere de nuevo sentido la necesidad de «ayudar a valorar, respetar, proteger, y amar el patrimonio histórico y artístico [...] desde el presupuesto de que quien conoce, respeta, quien respeta cuida y quien cuida, ama» (Pastor, 2013, p. 375).

Siempre debe procurarse la interacción de conceptos, procedimientos y actitudes. Sin embargo, las actitudes, es decir, las emociones y los sentimientos, no son innatas al individuo, sino que se adquieren a través del papel que ejerce la Educación. Por lo cual resulta necesario realizar propuestas orientadas a esto, en particular, a la educación en valores, como sucede en nuestro caso.

Para contribuir a la educación para la convivencia y el respeto en contextos de desencuentro, proponemos itinerarios formativos orientados a recuperar, como finalidad educativa de las Ciencias Sociales, espacios de encuentro y diálogo; y a recuperar aquel horizonte de convivencia y respeto democrático que sintetizó el espíritu latente en el epitafio de la tumba del primer presidente democrático de España tras la Dictadura: «La concordia fue posible». Expresa este epigrama el reconocimiento de un estilo de convivencia política centrado en el entendimiento de la ciudadanía; el empeño de lograr que las dos Españas se encontrasen tras décadas de animadversión política y odio; y el cierre del círculo de reconciliaciones impulsado en sus momentos iniciales por fuerzas constructivas diversas que aportaron generosamente iniciativas y esfuerzos cuya síntesis encarnó en sus orígenes la icónica obra de Genovés (Lucas, 2020). En consecuencia, y movidos por la necesidad de recuperar educativamente aquellas sinergias, creemos posible diseñar diversas actividades de aprendizaje desde las siguientes premisas:

1. La merma del talante de diálogo del tiempo de la Transición es un error.
2. La situación de tensión y desencuentros vividos, con la que nos ha encarado la pandemia del Covid-19, no parece sostenible.

3. La urgencia de frenar la escalada del virus mortal del odio y la no aceptación del otro desencadenada en la derecha, el centro y la izquierda, concretada en la idea de que todo vale para descalificar al diferente.

4. El rechazo de la tesis de Chejov cuando afirma que “el amor, la amistad o el respeto no unen tanto a la gente como lo hace un odio común hacia alguna cosa”, como razón que nos impulsa a combatir la pandemia del odio (Amate, 2017, p. 107).

5. El deseo de superar la confrontación expresada en algunas obras de Goya, ciertos versos de Antonio Machado y determinadas letras de canciones de la época mediante actividades que combatan el fundamentalismo y el radicalismo.

6. La necesidad de reflexionar sobre una carencia del retrato de Genovés: la falta de rostro. Tal vacío muestra la doble necesidad de abrazar al otro, requiriendo ello conocer y aceptar su rostro como expresión del misterio de su realidad más profunda.

7. Rescatar la perspectiva «desde arriba» planteada por Genovés, mediante estrategias didácticas como vía para descubrir el sentido global de la realidad y de las cosas que niegan los particularismos de toda especie (García-Guardiola, 2020).

8. Recuperar dos ideas: la necesidad del perdón como antídoto que detiene la espiral de odio y venganzas; la creación de puentes que unan lo separado.

9. La posibilidad de usar diversas entrevistas del autor alojadas en Youtube.

4. DISCUSIÓN

A la espera de confirmación definitiva de la hipótesis planteada, creemos que los hallazgos de aprendizaje previstos tras la aplicación de las diversas propuestas a implementar ofrecen diversos significados, según indica la reseña de los mismos efectuada como horizonte final de la misma. Así, y antes de formular su valoración final, recordamos la necesidad de abrir nuevos campos de innovación e investigación en DCS cuyas líneas avanzamos genéricamente desde la imposibilidad de detallar aquí nuestras propuestas. Su aplicación, desde el curso 2020-21 permitirá ofrecer evidencias empíricas del uso de la obra de Genovés como recurso didáctico innovador aplicado a la Historia y a la Educación en valores, en continuidad con las líneas de trabajo indicadas. Hemos de añadir también el dato de que no consta hasta hoy la realización de experiencias similares en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

5. CONCLUSIONES

Las actividades de aprendizaje a desarrollar desde el área de DCS en el marco de una propuesta didáctica de innovación deberían asumir los siguientes objetivos:

1. Descubrir que una pandemia no cambia el paradigma ni genera giros radicales pero si invita a cambiar la forma de vida mediante pequeños pasos individuales que actúan como factor de cambio del sistema.

2. Entender que todo cambio social real requiere: una normativa global; una cierta coacción para cambiar las costumbres; y el convencimiento individual.

3. Descubrir desde tales actitudes la necesidad de educar a las nuevas generaciones para evitar errores del pasado que alteren la convivencia de la ciudadanía española.

4. Desplegar procesos de diálogo y de respeto cuyo desarrollo evite que las diversas sensibilidades político-ideológicas presentes en la sociedad, en lugar de converger, solo busquen imponerse unas a otras; olvidando que la democracia requiere considerar el interés de todos y el ejercicio de la prudencia frente a la improvisación.

5. Evitar que la acción política y el ejercicio del poder democrático sean instrumentos de ajuste de cuentas respecto a tiempos pasados, manejados por políticos que, en lugar de servir a la ciudadanía, sólo atienden intereses ideológicos y de partido.

6. Educar a futuros ciudadanos, algunos de los cuales ejercerán tareas políticas de gobierno, para que asuman como parte de su responsabilidad el desarrollo de actitudes y acciones que, en lugar de enfrentar las diversas sensibilidades existentes en una sociedad plural, desarrollen dinámicas para curar y cicatrizar las heridas que genera la convivencia humana en lugar de alimentar continuas dinámicas de confrontación.

7. Desarrollar en el alumnado actitudes que, frente a ciertas posturas de continuo criticismo, a «los otros» y a «lo otro», e incapaces de cualquier reflexión autocrítica, construyan alternativas positivas que mejoren la convivencia y el respeto.

8. Recuperar desde el espíritu del abrazo y la concordia, dinámicas de encuentro y reconciliación ineludibles para la convivencia humana siempre necesitada de un espíritu de la reconciliación como activo que puede ofrecer muchos rendimientos.

9. No esperar en campo educativo grandes cosas de los líderes políticos, siempre interesados en otras cuestiones muy ajenas con frecuencia dicho ámbito.

REFERENCIAS

Amate, J. (2017). *Paseando por una parte de la Historia*. Madrid: Caligrama.
Amnistía Internacional España (30 de marzo de 2017). “Qué significa *El abrazo* de Juan Genovés” [Archivo de vídeo] Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=fJPKZIHxZw>
<https://www.youtube.com/watch?v=fJPKZIHxZw>

- Amorós, C. (2010). Mito. En M. Quintanilla. *Diccionario de filosofía contemporánea* [Nueva ed.]. Oviedo: KRK.
- Béjar, S. (2013). *Cinco razones para creer*. Santander: Sal Terrae.
- Beltrán, J. (2020). Un país no se construye en el desencuentro, lleva a la ruina. Entrevista a Carlos Osoro. *Vida Nueva*, 3181, 16-19, Ed. del 6-12 de Junio de 2020.
- Blázquez, E. (2018). El abrazo. En R. Vinyes (Dir.) *Diccionario de la memoria colectiva* (p. 31). Madrid: Gedisa.
- Canal Parlamento. Congreso de los diputados. (9 de diciembre de 2016). “El abrazo” de Juan Genovés [Archivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KQxODF6YggY>
- Cruz, J. (1980). Cultura adquiere el cuadro de Genovés que sirvió para pedir la amnistía en 1976. *El País*, Edición de 3 de enero de 1980.
- D’Ors, P. (2020). Las parábolas. *Vida Nueva* nº 3171, 50, 28 de marzo de 2020.
- Díaz, J. y Llorente, A. (2004). *La crítica de arte en España (1939-76)*. Madrid: Istmo.
- Díaz-Guardiola, J. (2019). Juan Genovés: «Cuando dejemos de hablar en clave de buenos y malos, “El abrazo” se habrá completado». *ABC cultural*, 4.10.2019.
- (2019b). Historia de un Abrazo. *ABC*, 4.10.2019.
- (2020). Muere Juan Genovés, el artista que propició «el abrazo» de todos los españoles durante la Transición, *ABC*, 16.05.2020.
- García, A. (2020). Muere Juan Genovés, el defensor del arte como abrazo. *El País*, 15 de mayo de 2020.
- García-Osuna, C. (2009). Juan Genovés: «Soy un espíritu inconformista». *Tendencias del Mercado del Arte*, 23 (mayo), 20-24. Reeditado el 15.05.2020.
- Léon-Dufour, X. (2016). Parábola. En X. Léon-Dufour, *Vocabulario de teología bíblica* (pp. 640-643) Madrid: Herder.
- Lucas, A. (2020). Muere Juan Genovés, el pintor de “El abrazo” de la Transición. *El Mundo*, 15.05.2020.
- Marzo, J. L. y Mayayo, P. (2015). *Arte en España 1939-2015. Ideas, practicas, políticas*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Moreno, A. (2020). Abrazar la ausencia. *Wanity Faire*, 141 (mayo), 10-11.
- Palma, A. (2019). Caballos de Troya en la formación inicial del profesorado de CCSS. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 94, 145-162.
- (2020). Enseñar ciencias sociales entre riegos e incertidumbres. *Didácticas específicas*. 22, 88-103.
- Palma, A. y Pastor, M^a M. (2015). Patrimonio urbano e Historia. Propuesta didáctica. *Revista de antropología experimental*, Vol. 15, texto 21, 369-379.
- Pastor, M^a M. (2013). Estado de la Educación y la Cultura en el mundo universitario: su reflejo en las humanidades y las ciencias sociales. En M^a Ruiz (Coord.). *La educación universitaria en el S. XXI* (pp.369-376). Madrid: FUE.
- Perera, M. J. (2014). Genovés toda una vida. *Tendencias del Mercado del Arte*, 78, 14-18.
- Quaggio, G. (2011). Política cultural y transición a la democracia: el caso del Ministerio de Cultura UCD (1977-1982). En *Actas del Seminario de historia política y cultural y transición a la democracia*. Madrid: Universidad Complutense.
- Torralba, F. (2020). Cuando todo cruje. *Vida Nueva*, 3178, 50.
- Valle, M^a P. (2018). *La Academia de San Carlos de Valencia: cuna de grandes artistas. Estudio técnico y conservativo de un apunte académico de Juan Genovés*. Proyecto Fin de Grado. Valencia: Universidad Politécnica.

Villena, M. A. (2013). Genovés: “Pinto para atrapar al espectador”. *Infolibre*, 10.05.2013, 1-10.