

La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural



ANTONIO TUDELA SANCHO

*La ciudad es, entre otras cosas,
un artefacto pedagógico*

BEATRIZ SARLO (2015: 124)

1. INTRODUCCIÓN

No resulta de ningún modo sencillo tratar de acotar en unos cuantos párrafos el tema que da título a estas páginas, aglutinar elementos tan diversos y a la vez conectados entre sí como son la ciudad y la memoria desde una mirada que quisiera introducir algo de polémica en el contexto de una educación patrimonial, cultural, orientada en principio a los grados universitarios de Educación Primaria e Infantil, pero también a los niveles curriculares de la Educación Secundaria y el Bachillerato. Así, nos veremos en la obligación de partir de numerosos supuestos que, inevitablemente, quedarán sin explicar. Habrá también conceptos que apenas señalaremos, junto a temas, historias, matices y textos cuyo tratamiento tendrá que esperar mejor ocasión y fortuna. En fin, se nos podrá atribuir olvidos e incluso estrechez de miras a la hora de tomar determinadas elecciones, de establecer ciertos rumbos o de apostar por unas y no otras perspectivas: podemos asegurar que, de ser tales las conclusiones de la lectura, compartiremos los reproches y sufriremos las penurias. Pero reclamaremos también serenidad en la medida en que las pretensiones de nues-

tra contribución no van más allá de indicar una posible vía, compatible o siquiera capaz de diálogo con otros muchos caminos potenciales, sin duda que necesitados en su conjunto de una mejor estructura. Si esto último parece por lo menos plausible y, de alguna manera, transitable la vía que proponemos, los párrafos que siguen habrán logrado justificarse.

La ciudad en la memoria... Una vuelta de tuerca en la escritura para no decir solamente «la ciudad y la memoria», o para tratar de decir algo más. ¿Qué entendemos por «la ciudad»? ¿Qué es una ciudad...? Pero, ¿cuál de ellas? ¿No sería, acaso, mejor hablar en plural, hablar de «las ciudades»? Sin embargo, ¿en qué tiempo, en qué situación, bajo qué atmósfera? Es evidente, al menos, que la ciudad, toda ciudad, remite a lo humano y, por tanto, a la historia, hunde sus raíces con mayor o menor profundidad en el esquema vital de largo aliento que, a fuerza de sellar un esfuerzo colectivo del día a día, de lo cotidiano, acaba por figurar la ilusión de lo imperecedero. La «ilusión», cierto, porque como objetos temporales, de factura humana, las ciudades se han fundado en algún momento, y de una u otra manera están sujetas como todo lo humano a un final, que no tiene por

qué ser necesariamente catastrófico —que también—, sino que puede igualmente consistir en una transformación. Hay ya, de hecho, pensadores que hablan de este final, de su transformación en algo bastante distinto a lo que aún hoy conocemos como «ciudades» en un sentido tradicional (Nancy, 2011).

Podríamos señalar aquí, sin insistir en ello, algunos sustantivos y sintagmas que dejan entrever todo esto: «ciudad dormitorio», «ciudad administrativa», «ciudad museo», «ciudades nuevas», «conurbación» o «conurbano» (en Argentina), «ámbito periurbano», «barriadas periféricas», «aglomeraciones suburbanas», «áreas metropolitanas», «metrópolis», «ciudades globales», «megalópolis», etc. También podríamos hablar de importantes ciudades arrasadas por las guerras (desde la homérica Troya, de tanta influencia cultural en la historia de Europa, hasta la actual Alepo, sumida en el más despiadado presente), o de modernas ciudades que no han logrado sobrevivir a la destrucción de la industria que antes las hiciera prosperar: por ejemplo, Detroit, cuya decadencia puede verse en clave fílmica acudiendo a la lúcida y cínica ficción de *RoboCop*, 1987, película distópica de Paul Verhoeven en la que la vieja Detroit del «American dream» es sustituida por «Delta City», proyecto utópico de una poderosa corporación privada; o al magnífico *Des(t)roit*, documental español elaborado y emitido en 2014 por el equipo del programa de televisión pública *En portada*:



<http://www.rtve.es/television/20140317/portada-destroit/898620.shtml>

Por más que parezca que cruzamos del territorio urbano-histórico o antropológico-cultural al

cine distópico (crucial tanto como el cine en general para comprender y realizar una crítica de los entornos ciudadanos y sus derivas: recordemos, por ejemplo, aquella inhóspita ciudad futurista, mezcla sobredimensionada de Los Ángeles con San Francisco, bajo permanente lluvia ácida de *Blade Runner*, clásico de Ridley Scott de 1982), hay que tener todo lo anterior en cuenta, porque de lo contrario reduciremos nuestro tema, el de las ciudades y sus huellas históricas presentes en el acervo patrimonial, al repaso placentero o cuando menos acrítico de una simple nómina de «cascos históricos», situados en otras tantas urbes con nombres propios que no admitirían discusión. La cuestión es mucho más amplia, el tema es mucho más complejo, y no conviene perder esta perspectiva, por más que podamos luego matizarla pragmáticamente acudiendo a determinados ejemplos.

En resumen, las ciudades se han originado y se originan en momentos, lugares y circunstancias tan concretos como diversos. Después, los avatares históricos —el tiempo y sus circunstancias— van moldeándolas, dándoles su identidad propia, su singularidad, que se plasma en lo que se denomina «patrimonio cultural»: elementos de índole material tanto como inmaterial que expresan la creación y el sentido vital de cada sociedad (véase el primer capítulo acerca de la actualidad del concepto), de gran importancia para quienes nos interesamos por los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de lo social, y necesitados de un estudio permanente, dada la problematicidad que incorporan: pensemos, por ejemplo, en cómo surgen y hallan consenso dichos elementos, o, por decirlo de otro modo, qué o quiénes (la espinosa cuestión del supuesto «sujeto» fundacional) deciden en un momento u otro —se trata, obviamente, de un concepto histórica y socialmente situado— la «nómina» de dichos elementos o su visibilidad misma. Pero, por ello mismo, tales singularidades, tales conjuntos socioculturales, ni pueden jerarquizarse conforme a categorías de ningún tipo (estéticas o artísticas, históricas, políticas, etc.) ni están dados de una vez por todas, puesto que ni sabemos ni

podemos controlar los cambios que les depara el tiempo futuro. Por el contrario, si está en nuestras manos, desde luego, estudiar el presente y el pasado, realizar críticas de diverso calado sobre lo actual y, en cierta medida, desear que se propicien determinadas circunstancias en lo porvenir.

De hecho, esto último será nuestro cometido como docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales con intereses de investigación en conocimiento del medio. Hay que tener en cuenta que la mayor parte del alumnado actual reside en ciudades, de mayor o menor tamaño, en consonancia con estadísticas que corroboran el imparable crecimiento mundial de las poblaciones urbanas (cerca de un 60% de los seres humanos habitamos ciudades en el planeta, según estimaciones de Naciones Unidas, con proporciones superiores, entre el 80% y el 90% en Europa y toda América), sin que el mero hecho de vivir y crecer en tales ámbitos vaya acompañado de un conocimiento completo de los mismos. El alumnado suele tener tan solo nociones parciales de las ciudades en que vive. Por otra parte, hay escasa información relativa a las fuerzas que cambian o

que podrían modificar la ciudad (Alderoqui, 2013: 257), que en tanto fenómeno complejo es aún poco estudiado, halla insuficiente relevancia como objeto de estudio al margen de estereotipadas representaciones e, incluso, carece del lugar que actualmente le correspondería en diseños curriculares y libros de texto en gran medida herederos de mentalidades y planteamientos más propios de las pasadas décadas (Alderoqui y Villa, 2012: 107). Revertir esta situación, plantear en todos los sentidos la ciudad como crucial objeto cultural de enseñanza, deconstruir el espacio urbano como elemento de atención escolar y tratar de ofrecer herramientas críticas que mejoren su conocimiento con vistas a transformar —a mejorar— su realidad, que coincidirá con la realidad del alumnado en tanto que ciudadanía presente y futura, será el objetivo último de nuestro estudio. Como ya señalara en 1990 Fabricio Caivano, citado por Silvia Alderoqui (2013: 259): «La organización de la posibilidad de conocer una ciudad, de ofrecer a sus aprendices los secretos que la constituyen, implica llevarlos imperceptiblemente a la condición de ciudadanos».

LECTURA

Proponemos a continuación dos textos no convencionales en los estudios relativos a educación patrimonial urbana. Aunque se deben a la escritura reflexiva de sendos filósofos de origen francés, hay muchas diferencias entre ambos, comenzando por la edad: más de cincuenta años median entre el primer y el segundo textos. Tras una lectura atenta y pausada, te pediríamos que expresaras aquello que te evocan: ¿qué imágenes vienen a tu mente en uno y otro casos?, ¿qué contrastes encuentras entre ambos?, ¿cómo describirías la realidad a la que se refieren?...

En París no hay casas. Los habitantes de la gran ciudad viven en cajas superpuestas: «Nuestro cuarto parisiense —dice Paul Claudel—, entre sus cuatro paredes, es una especie de lugar geométrico, un agujero convencional que amueblamos con estampas, cachivaches y armarios dentro de un armario». El número de la calle, la cifra del piso fijan la localización de nuestro «agujero convencional», pero nuestra morada no tiene espacio en torno de ella ni verticalidad en sí. «Sobre el suelo, las casas se fijan con el asfalto para no hundirse en la tierra.» La casa no tiene raíces. Cosa inimaginable para un soñador de casas: los rascacielos no tienen sótano. Desde la acera hasta el techo, los cuartos se amontonan y el toldo de un cielo sin horizonte ciñe la ciudad entera.

GASTON BACHELARD (1994 [1957]: 57-58)

centro urbano *downtown* abajo
 vuelta periférica enrollada en torno al abajo
 curva de circunvalación no penetrante
 el abajo permanece impenetrable
 la ciudad está ahí abajo muy abajo
 bajo los arcos potentes de las *freeways*

metrópolis megalópolis
 ciudad madre gran ciudad
 policía política cortesía
 ciudad ciudadano suburbio prohibido
 vecinalidad civil

incivilidad de proximidad
 urbano conurbación
 tentáculos pseudópodos pseudopolos

JEAN-LUC NANCY (2011: 132-133)

2. LAS CIUDADES: HUELLAS EN CAMINOS DE IDA Y VUELTA

El origen de las ciudades se identifica con el origen mismo de las sociedades humanas: las ciudades aparecen cuando las técnicas de cultivo del suelo permitieron la obtención de un excedente de alimentos suficiente para que un cierto número de pobladores pudiera dedicarse a labores distintas de las propias del campo. Vistas hoy en día, algunas de las antiguas ciudades —las primeras de Mesopotamia, pongamos por caso— nos parecerían pueblos grandes, habitados en su mayor parte por cultivadores, cuyo número iría menguando progresivamente a medida que en el transcurso de los siglos fueron ganando relevancia tareas relativas al gobierno de los grupos humanos, el servicio a las deidades, la gestión de la ciudad y su entorno agrario, la defensa de sus límites, el intercambio y la generación de bienes y productos, las relaciones tanto comerciales como diplomáticas con otras ciudades, etc. Los trabajos se diversificaron y dividieron, aumentando paulatinamente la proporción de mercaderes

y artesanos hasta un momento relativamente reciente (el siglo XIX de nuestra era) en el que la nueva industria aceleró y transformó como nunca antes los ritmos de crecimiento de las ciudades, generando procesos de desarrollo urbano, concentración de poblaciones y multiplicación de actividades que componen tanto el actual esplendor del modo de vida ciudadano como sus enormes problemas y miserias.

Como espacios precisos de existencia, de relación y conflicto, las ciudades surgen o se «reiventan» en el mundo europeo moderno rememorando vagamente los grandes modelos antiguos pero constituyendo vigorosamente un vasto tejido trabado por nudos en los que se desenvuelve la vida económica, social y cultural posterior al Renacimiento; focos de vida que, sin embargo, fueron desde un principio situados por la poesía y la literatura de la época al margen de la felicidad, figurada o soñada siempre extramuros de los burgos, en la vida campesina y pastoril (Romero, 2011: 47), tomando cuerpo desde un principio la paradójica oposición simbólica entre un espacio real artificial, creado o fundado por el ser huma-

no y destinado a la acción y la lucha en un amplio sentido, y un espacio idílico, «natural» o bucólico, inscrito en las frescas riberas de los riachuelos y a la sombra protectora de la floresta, espacio este al que el imaginario de los poetas primero y de los propios burgueses después —unos y otros fruto de las posibilidades tanto como del hartazgo ciudadano— ha dirigido siempre el deseo de recuperación de una supuesta felicidad perdida. A fin de cuentas, la ciudad, en clave bíblica, fue concebida desde su inicio como un desafío a Dios: Enoc es fundada por Caín, no por Abel, y ya sabemos el destino de Babel, Sodoma o Babilonia, nombres míticos asociados a estilos de vida antes que a lugares concretos, como nos recuerda José Luis Romero (2009: 51). Antítesis del edén, del paraíso original cuyo sueño se diría vivo en quienes aborrecen de ella deseando «volver» a una sencillez rural que no es sino otra fantasía urbana, la ciudad podría tranquilamente ufanarse de su condición creativa: incluso los paisajes de la tradición pictórica occidental nacieron en ella y no en el campo, como parte integrante de aquellas ventanitas florentinas que desde Giotto (Romero, 2009: 54) influirían notablemente en la representación del mundo que, a lo lejos, podía contemplarse y, desde luego, añorarse desde las torres, las murallas y las azoteas urbanas.

Con todo y con su carga original de conflicto, artificiosidad, lucha y apuros, la ciudad no solo se sitúa en las antípodas de un imaginario pretendidamente inocente e impoluto. No se reduce a encarnar la realidad que, afanosa y a menudo dura, cruel, niega la veracidad de cualquier otro modo de habitar el mundo moderno. La ciudad se presenta como el protagonista colectivo de la historia, de aquello que denominamos cultura occidental, con su formidable acumulación y despliegue de creaciones, ya tangibles como las catedrales o los palacios renacentistas, ya intangibles como las grandes obras literarias o el teatro barroco. Creación colectiva e histórica formidable en la que se plasmaría la sociedad occidental misma como eslabonamiento ininterrumpido de los

vivos y de los muertos (Romero, 2009: 48), la ciudad permite —entre muchas otras cosas— tal vez no responder pero sí sostener con su máxima carga de sentido aquella pregunta que, con aires gramscianos y significativa cita de Bertolt Brecht, emplazaba Carlo Ginzburg en el primer párrafo del prefacio a uno de sus más conocidos estudios: «¿Quién construyó Tebas de las siete puertas?», se preguntaba el lector obrero del dramaturgo alemán (Ginzburg, 2015: 13), y aunque las fuentes bibliográficas nada nos digan de los albañiles anónimos a quienes apunta la cuestión, esta cobra plena fuerza y nada tiene ya que ver con las «gestas de los reyes» típicas de la historiografía clásica.

Como ya recordara un luminoso Walter Benjamin en sus *Tesis de filosofía de la historia*, jamás se da un documento de cultura sin que a la vez lo sea de barbarie, y la ciudad —no necesariamente Tebas, por supuesto— permite el cometido que le es propio al materialista histórico: pasarle a la historia el cepillo a contrapelo (Benjamin, 1989: 182). Cometido que, lejos de haber desaparecido o siquiera menguado con la conocida derrota de la historia del pasado siglo, ha ido creciendo en importancia y en urgencia a caballo de la extraordinaria transformación de las ciudades en las últimas décadas, hasta el punto de que podría argüirse la necesidad de tener en cuenta el benjaminiano cepillado de la historia a contrapelo a la hora de analizar y de enjuiciar los grandes problemas que en la actualidad aquejan a las sobredimensionadas ciudades del mundo posindustrial, problemas urbanos que son también los de la era contemporánea, ya en su dimensión social propiamente dicha, ya en sus diversas manifestaciones individuales. De alguna manera, hoy «la ciudad se aleja», como mantiene el pensador galo Jean-Luc Nancy (2011), comienza a desdibujarse, a transformarse y deformarse, a incivilizarse (mostrando en sí la incivilidad de la propia civilización, la barbarie que anida siempre en el corazón de la cultura, como diría Benjamin), a olvidar lo que alguna vez fue,

a prepararse tal vez para dejar de ser o para pasar a ser otra cosa lejos del aliento portentoso que la originó e hizo de ella la máxima expresión de una sociedad, la occidental, que no sin problemas de todo tipo llegó a expandirse por todo un planeta globalizado.

Y, sin embargo, la ciudad subsiste. En sus mil formatos y maneras de existencia. Ya sea expandiéndose en un horizonte superficial y subterráneo sin fin como un imparable rizoma (pensemos en una megalópolis, ese inmenso crecimiento de las conurbaciones de distintas ciudades próximas y con tendencia a unirse entre sí: por ejemplo, la megalópolis del noreste de los Estados Unidos conocida como BosWash, en alusión a las ciudades que se encontrarían en sus extremos, Boston y Washington, marcando un espacio urbano a lo largo de la costa atlántica de casi mil kilómetros, que englobaría áreas metropolitanas como Manchester, Stamford, Nueva York, Trenton, Filadelfia o Baltimore, entre otras, con una población cercana a los cincuenta millones de personas), ya sea conformando una ciudad pequeña y especialmente ligada a un rico pasado histórico presente y legible en su cultura y monumentos, al modo de Granada.

En uno y otro casos, el de BosWash y el de Granada, como en muchos otros diversos, la clave para la comprensión y la enseñanza de las ciudades tal vez la podamos encontrar en uno de los conceptos que acabamos de apuntar: la legibilidad, el carácter legible de los fenómenos urbanos como artefactos históricos y hechos culturales que pueden leerse. Ahora bien, tal lectura nunca será fácil: se desarrollará siempre sobre superficies que no son lisas, sino más bien estriadas (como la orografía por definición tridimensional del espacio urbano). Convendría, de hecho, contemplar culturalmente cada ciudad como si fuera un palimpsesto, es decir, un manuscrito antiguo cuya escritura ha sido borrada una o varias veces con la intención de superponer nuevas escrituras, sin que el ejercicio de borrado haya logrado hacer desaparecer los viejos escritos, que permanece-

rían como huellas o como trazas de escritura, a veces con caracteres rayanos en el secreto. Conforme a esta metáfora, *leer* la ciudad —para comprenderla, para entenderla, para enseñarla, para amarla tanto como para criticarla y colaborar a su mejora— no será una tarea sencilla, pero sí posible a condición de respetar y prestar atención a las huellas, de cuidar y tratar de sacar a la luz las viejas líneas de escritura presentes bajo las inscripciones nuevas. Como veremos, esta tarea compleja y cultural o artificial —en cualquier caso nada *natural*: la ciudad no se comprende simplemente por el hecho de vivir en ella o de recorrerla— tiene mucho que ver con el espíritu crítico y con la técnica —en un sentido clásico, el del arte o la ciencia: la habilidad para situar y crear prácticas de conocimiento—. La ciudad como palimpsesto o superficie rugosa de lectura, otro modo para hablar de este inagotable artefacto pedagógico.

PARA SABER MÁS

«Megalópolis» como concepto cultural

Suele atribuirse la invención del término «megalópolis» a Jean Gottmann, geógrafo francés de origen ucraniano y especialista en los desarrollos urbanos de la costa atlántica norteamericana, a comienzos de los años sesenta del pasado siglo. Sin embargo, ya unas tres décadas antes lo había empleado el historiador estadounidense Lewis Mumford. Entre ambos usos del término existe una importante diferencia. La mirada clásica de Mumford haría de la «megalópolis» la antesala de la «necrópolis» a que tendería desde tiempos clásicos (el caso histórico de Roma, por ejemplo) cierto hiper-desarrollo urbano sin meta ni razón, ajeno a todo poder creativo cultural. Por el contrario, y en su sentido moderno, para Gottmann la megalópolis no albergaría ninguna connotación negativa, antes al contrario: permitiría nuevos e insospechados desarrollos de la cultura humana.

En relación con tal diferencia, señalaremos a continuación sendas reediciones actuales de las obras más relevantes para el motivo que nos ocupa de Mumford y de Gottmann, así como un enlace a un ensayo de Patricio H. Randle, profesor universitario y arquitecto argentino que profundiza en el estudio comparado entre las ideas opuestas de ambos autores —la clásica y la moderna— acerca de la megalópolis.

Gottmann, J. (2012) [1961]. *Megalopolis. The urbanized northeastern seaboard of the United States*. Whitefish: Literary Licensing, LLC.

Mumford, L. (2012) [1961]. *La ciudad en la historia. Sus orígenes, transformaciones y perspectivas*. Logroño: Pepitas de calabaza.

Randle, P. H. (1990). *Lewis Mumford y Jean Gottmann. Megalópolis: dos concepciones contrapuestas*.



<http://www.fundacionspeiro.org/verbo/1990/V-289-290-P-1399-1411.pdf>

3. ENSEÑAR LA CIUDAD Y APRENDER DE ELLA: ENFOQUES DIDÁCTICOS

Como objeto complejo para el conocimiento, la ciudad no puede comprenderse de un modo simple al margen de sus múltiples representaciones. A esto hemos querido aludir al tratarla metafóricamente como un palimpsesto en el que actuales escrituras convivirían con las huellas de líneas anteriormente trazadas. También nos hemos referido a la diferencia que existe entre la ciudad como vivencia cotidiana de sus habitantes y la ciudad como objeto escolar, necesitado de una técnica de enseñanza y de aprendizaje: no

basta, como dijimos, con vivir en la ciudad, con recorrerla, ni siquiera con tratar de abrir los ojos a sus mil aspectos para «verla» mejor (al igual que no basta la buena voluntad ni una lente de aumento para entender lo que encierra un palimpsesto). Necesitamos de método, de teorías y prácticas, de habilidades y destrezas, de «estrategias de cuestionamiento» —según señala el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP en adelante, 2013: 30)— capaces de promover el espíritu crítico, reflexivo y comprometido con el legado patrimonial cultural tanto de quienes lo investigan como de quienes disfrutan del mismo, contribuyendo a la formación y desarrollo de una ciudadanía que, a la postre, se identifica con el concepto mismo de la democracia.

Si la ciudad se nos presenta, entonces, como un complejo plano estriado sobre el que ejercer una no menos compleja lectura, los enfoques o las perspectivas de esta última serán igualmente múltiples, y se incorporarán en su búsqueda de huellas al trazado urbano al modo de capas superpuestas —que no opuestas— o complementarias entre sí. Podemos brevemente identificar estos diversos enfoques, todos ellos necesarios en su conjunto, aunque en un momento u otro nos interese priorizar o decantarnos por uno en particular. Seguiremos a continuación, en un breve esquema, los desarrollos temáticos de Silvia Alderoqui y Adriana Villa (2012: 108-127), quienes identifican la presencia por lo común simultánea en las prácticas de aula, los textos escolares y los materiales del currículo de cuatro grandes enfoques relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la ciudad, el enfoque morfológico, el histórico-patrimonial, el ambiental y el social, al tiempo que proponen un quinto enfoque basado en las ciudadanas y ciudadanos que protagonizamos la vida en la ciudad.

3.1. El enfoque morfológico

Los criterios morfológicos y estadísticos predominan en esta concepción de la ciudad, que

suele tener gran presencia en los materiales didácticos cuando de explicar y definir la ciudad se trata. De hecho, posiblemente sea el enfoque de mayor antigüedad y arraigo en los libros escolares, pues organiza la ubicación en el espacio y el tiempo de la vida cotidiana en las calles, el barrio y la ciudad entera. Por lo general, el enfoque procede de lo menor (la casa, la familia, el vecindario) a lo mayor (la ciudad, la comunidad, la sociedad), linealidad causal desde lo singular a lo general o, mejor, desde lo cercano a lo lejano que constituye un error bastante difundido pero cuyo análisis como estereotipo no nos compete realizar aquí (Alderoqui lo señala en otro texto, 2013: 261). En cualquier caso, la perspectiva morfológica atenderá a elementos cualitativos tanto como cuantitativos: la cantidad de habitantes que componen, o no, una ciudad, la densidad de las construcciones, la disposición de las barriadas, las actividades económicas y los modos de vida de la población, los relieves orográficos de la urbe, etc. Tendrá capital importancia la diferencia entre la ciudad y el campo, o la comparación entre la ciudad y el pueblo, diferencia y comparación no pocas veces entendidas o, por lo menos, articuladas en términos de oposición, a veces tímidamente matizadas recurriendo al concepto secundario de complementariedad. El contraste entre el núcleo central y las diversas periferias constituirá también un eje común de estudio comparado.

El enfoque morfológico cuenta de partida con el lastre del recurso amplio a estereotipos, descripciones más o menos acriticas, fragmentación de los diferentes objetos de estudio y acumulación simple de su registro (a mayor ciudad, mayor número de casas, coches, monumentos, etc.). Disponer los medios y las ideas para que de la simple concepción aditiva se transite a la concepción de la ciudad como totalidad compleja será uno de los mayores retos del docente, tanto como lograr el establecimiento en niños y niñas de planteamientos de relación entre las distintas ciudades, conforme a redes de complementariedad y reci-

procidad en las que la escala entre las diversas urbes no se piense ya en términos de cantidad poblacional o de recursos del tipo que sea.

3.2. El enfoque histórico-patrimonial

En una línea que procediera por relevancia tradicional en el manejo o la presencia de los enfoques escolares, al anterior enfoque descriptivo le seguiría el enfoque histórico-patrimonial, en el que tal vez tendríamos que detenernos más o emplear mayor cautela, dado que coincide con el que sirve de base a estudios como el que, mejorando lo presente, pretendemos llevar a cabo en estas páginas. Cautela, por cuanto se trata de un enfoque ampliamente usado en el plano escolar desde tiempo atrás, con deudas o asideros en disciplinas académicas como la historia o la historia del arte, que, apuntémoslo tan solo de pasada, suelen ser renuentes a los muchos cambios que los nuevos tiempos reclaman. En este sentido, la vieja perspectiva en la que la ciudad —una ciudad concreta— se encuadra en tipologías históricas más o menos ceñidas por los manuales y se procede al estudio conforme a rangos estéticos y simbólicos de los grandes edificios de época, ha de dar inevitablemente paso a otro modo de encarar este enfoque, valga la expresión, en el que se integren vertientes del conocimiento histórico sabidas desde hace tiempo (la Escuela de los Annales cumplirá pronto un siglo) pero nunca incorporadas con el compromiso que resultara deseable a la escuela: así, la historia oral, la microhistoria y la historia de la vida cotidiana, el estudio de las mentalidades, la atención a las prácticas y las costumbres y los hábitos sociales y su cambio epocal, habrán de tener una presencia determinante en la renovación del enfoque. De igual modo, el estudio de la construcción social de las ciudades tendrá que implementar el rescate de todo aquello que no sea monumental, o que permita al menos la puesta en cuestión del propio concepto de «monumentalidad».

El enfoque histórico-patrimonial no podrá ya, en consecuencia, referirse a la mirada absorta ante tal o cual importante edificio al que, en el mejor de los casos, se incorpore un par de pinceladas de contextualización histórico-social, sino que tendrá que atender prioritariamente y a través de la lectura de la fisicidad simbólica y referencial de la ciudad (lo que hay quien aún denomina sin conflicto «identidad»: una noción, por cierto, con presencia afortunadamente disminuida en el texto del PNEyP) al surgimiento, conformación y mutaciones de los diferentes grupos sociales protagonistas de la ciudad en el pasado tanto como en el presente:

[...] los «personajes» tradicionales y la gente común. Además de edificios y monumentos, se analizan fragmentos especiales como manzanas, parques o plazas, una calle en particular, es decir escalas diferentes a la totalidad barrial, para dar cuenta de ellos desde la vida cotidiana, el tiempo, la traza y el espacio (Alderoqui y Villa, 2012: 116).

En este sentido, el enfoque histórico-patrimonial avanza hacia la concepción de la ciudad como hecho cultural complejo aprovechando los diversos aportes que un buen número de disciplinas paralelas —que no ajenas— a las tradicionales historia, geografía e historia del arte (disciplinas como la arquitectura, la antropología, la sociología, la historia de las ideas, la semiótica y los estudios culturales, los nuevos estudios de literacidad, etc.) han realizado a la escuela. Posiblemente en este avance del enfoque pudiéramos situar la actual tendencia a la conformación de una Educación Patrimonial con carácter amplio, moderno, abierto y hospitalario.

Otra cuestión que no analizaremos aquí como merece sería la influencia, no siempre positiva, que, en tanto que «desvío», pueda representar para este avance lo que Alderoqui y Villa denominan «explicaciones “turísticas”» (2012: 117), descontextualizadas de claves históricas con significación social, lo cual supondría una reversión

a la peor y más alambicada línea histórico-patrimonial, volcada en textos y prácticas escolares en los cuales los protagonistas son los edificios monumentales, pongamos por caso, y no las personas que los construyeron, que vivieron o trabajaron en ellos. Habrá que tener en cuenta la importancia que el turismo, como fenómeno eminentemente económico-cultural de nuestro tiempo, tiene en relación a cuantas disposiciones tratan del desarrollo del patrimonio cultural y el terreno educativo (recordemos, por ejemplo, su relevante presencia en la Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía). No serán estas páginas el lugar adecuado para tratar de esta cuestión, para reflexionar acerca de la figura conceptual del «turista» como quien «pasa» por las diversas culturas sin adscribirse a ellas siquiera superficialmente, como el viejo estereotipo del japonés vacacional y armado con una Nikon pasaba velozmente y con los ojos cerrados por la realidad visitada postergando su mirada a la mediación posterior, pausada y tecnológica de sus capturas fotográficas —en tal sentido, la figura del «turista» nada tendría que ver con la del «flâneur» de Baudelaire o Benjamin, ni siquiera con la del cínico pero interesado «voyeur» con el que a veces sueña cierta docencia cultural (Tudela, 2012)—. Pero sí convendría que, al menos, señaláramos como motivo para una reflexión ulterior el interés, en gran medida utópico, que desde el mundo educativo, académico y escolar, albergamos para «educar» (y rescatar así) al turista, hasta el punto de equiparlo al «ciudadano» en interés y responsabilidad pública ante el patrimonio, de los que ha de adquirir conciencia (PNEyP, 2013: 23).

En definitiva, el enfoque histórico-patrimonial, o educativo-patrimonial, tendrá que realizar esfuerzos por huir de métodos excesivamente descriptivos, en la práctica idénticos a los que tradicionalmente han predominado en el enfoque morfológico (pongamos por caso: los consabidos «itinerarios didácticos»), cuyo valor académico consiste apenas en el registro o inventario porme-

norizado de datos acerca de determinados objetos y cuya bondad escolar reside, en el mejor de los casos, en establecer una «excursión» que libere los cuerpos discentes del común encierro en el aula), para incorporar a las ideas acerca de la ciudad de los estudiantes una visión dinámica —tanto histórica como espacial— capaz de acabar con la visión naturalizada de la urbe como algo estático, dado o autogenerado en algún momento y lugar de una vez por todas, a lo más con los lógicos agregados y mejoras de los nuevos tiempos (Cambil, 2015). Entender y hacer comprender a través de la educación patrimonial y cultural que la ciudad integra una dinámica permanente, que es fruto de la acumulación histórica del trabajo humano y a ella se debe, dado que la ciudad es en última instancia la creación colectiva de cuantos la habitan a lo largo de las épocas.

3.3. El enfoque ambiental

La perspectiva que interpreta la ciudad desde el medio natural, desde el ambiente, es relativamente reciente en la escuela y tiene que ver con el mandato social que, bajo la influencia de la ecología, demanda tomar conciencia ante el problema que supone el rápido deterioro ambiental hoy de las ciudades (polución, contaminación atmosférica, producción de ruido, creación y crecimiento de residuos y desechos, etc.). Por más que parezca el enfoque más distante del área de didáctica de las ciencias sociales y de nuestros intereses en la enseñanza y el aprendizaje patrimonial y cultural, hemos de tener en cuenta que se trata de una perspectiva de índole social, atenta a hechos que implican, además, directas consecuencias sobre el patrimonio: pensemos, por ejemplo, en los daños que el tránsito de vehículos con motores de explosión acarrea a edificios y monumentos erigidos en épocas que no podían prever el actual desarrollo tecnológico.

Con todo, el reto al que este enfoque se enfrenta será similar al de los anteriores: lograr ha-

cer comprensible al alumnado la ciudad como un todo complejo en el que los problemas no se sitúan como hechos aislados entre sí al nivel de una infraestructura simple y en suma sencilla de encarar —al modo en que lo era la ciudad fragmentada y acumulativa del enfoque morfológico tradicional—. Habrá que luchar contra estereotipos y representaciones simplistas (las fábricas urbanas son malas, la naturaleza muere en la ciudad, la ciudad contamina el aire, etc.) para alcanzar una visión de la ciudad como totalidad en la que se interrelacionan flujos de materia y energía, en la que existen conflictos de intereses y modos de vida diferentes a los que corresponden calidades diferentes de vida. En suma, el enfoque ambiental tendrá que estar atravesado por una mirada social y política capaz de mostrar a los protagonistas de la vida urbana diferenciados por sus intereses y responsabilidad en la construcción y mantenimiento del entorno.

3.4. El enfoque social o socioeconómico

En sí mismo considerado, el enfoque social propiamente dicho pertenece también al universo preferente de los docentes, tanto como de las producciones editoriales de libros de texto y materiales escolares. De alguna manera, está presente en todos y cada uno de los tres anteriores enfoques, pero hallaría singularidad en el momento en que lo urbano pasa a definirse más precisamente a partir de las actividades productivas que se desarrollan en la ciudad y la población que la habita.

Trascender nuevamente los estereotipos y combatir ideas naturalistas e individualistas en el alumnado (por ejemplo, la concepción de la vivienda como un hecho vital y particular, no como lo que realmente es: un problema social definido no por la búsqueda personal del suelo urbano, sino por la especulación y los papeles que tienen diversos agentes urbanos) será el desafío al que se enfrenta esta perspectiva parcial y general a un

tiempo. La visión armónica de la ciudad evolucionará así hacia la visión de fenómenos urbanos, problemas y funciones nuevas, necesidad de planificaciones; las ideas meramente descriptivas y cuantitativas acerca de la población (ideas acríticas y carentes de conflicto) tendrán que contrastarse con las actuales tendencias de envejecimiento poblacional, de crecimiento, de asentamiento en zonas muy diversas de la ciudad, etc. En suma, el enfoque social pondrá de relieve las evidencias que la propia ciudad muestra generando toda una multiplicidad de ocasiones propicias para la toma de conciencia ante la injusticia, encarando a estudiosos y estudiantes con dinámicas conocidas —pero aún escasamente aprovechadas en el ámbito escolar— de integración tanto como de exclusión o marginación, dada la elevada heterogeneidad social y profesional latente en las ciudades, así como los modos específicos y los grados diversos de calidad de las relaciones trabadas entre las personas que las habitan.

3.5. El enfoque de la ciudadanía protagonista

A los anteriores cuatro enfoques, en que podemos reconocer facetas más o menos presentes en la escuela y en los estudios pedagógicos del ámbito urbano, Alderoqui y Villa añaden una quinta perspectiva, la que partiría de y al tiempo desembocaría en todos y cada uno de los seres humanos que habitan, definen y desarrollan la ciudad, una ciudad, cada vez en concreto. A fin de cuentas, enseñar la ciudad no tiene otro sentido que el de formar ciudadanos y ciudadanas, crear ciudadanía capaz de lograr un entorno mejor y realmente habitable, desde una didáctica urbana entendida siempre como un análisis crítico del entorno.

Todos los grandes conceptos sociales y políticos del ideal moderno y contemporáneo de la democracia residen en esta tarea: la búsqueda de la igualdad, la justicia, la libertad y la pluralidad, tanto como el reto de canalizar el conflicto

—inevitable, por definición— hacia modos productivos de convivencia y de reconocimiento (noción en la que tal vez pudieran recalar las diversas narrativas del respeto y la tolerancia). Para ello, sería necesario que, además de contemplar los enfoques antes señalados, la escuela trabajase con las miras puestas en la totalidad diversa de quienes componemos la ciudadanía, los distintos segmentos poblacionales que albergan intereses, criterios, visiones, cuotas y posiciones de poder heterogéneas dependiendo de una serie cada vez mayor de criterios cuyos paradigmas «clásicos» pero en absoluto exclusivos podrían ser la edad (niños, jóvenes, adultos y ancianos) o la escala socioeconómica (privilegiados y marginados).

Una didáctica del medio urbano que contase con aprovechar el amplio abanico de posibilidades y oportunidades que integra la ciudad, contemplada ya como algo mucho más complejo que un simple objeto de estudio, podría transitar de la enseñanza al aprendizaje —y viceversa— de manera constante. La cotidianidad de la ciudad enfocada desde y para sus protagonistas lograría una lectura del palimpsesto en la que todas las perspectivas servirían para resignificar y potenciar los valores del diálogo, el intercambio, la apertura afectiva y la creatividad por los que escogemos vivir en ciudades. No en vano, las autoras que seguimos en estas breves reflexiones hablan de un «laboratorio de ciudadanía»: «La ciudad podría pensarse para la escuela y para los niños y jóvenes como un inmenso laboratorio en el cual reconocer y poner en juego y a prueba la propia personalidad y, en especial, la relación con los otros, las conductas sociales» (Alderoqui y Villa, 2012: 126).

3.6. La ciudad educadora, ¿un enfoque global?

Como fácilmente se advertirá, si la ciudad misma es un gran laboratorio para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, un dispo-

sitivo abierto y de enormes posibilidades para la educación en los valores culturales y políticos de la paz y la ciudadanía activa, sería perfectamente lícito y posible que habláramos del entorno urbano como un espacio educativo en sentido propio. De hecho, existe desde hace dos décadas un concepto para trabajar esta idea, tanto al nivel de la educación formal y no formal como al nivel de la gestión cultural en diversos ámbitos (municipal, asociativo, estatal, internacional, etc.): la «ciudad educadora». No vamos siquiera a tratar en estas pocas páginas de realizar un estudio acerca de los orígenes, la historia y los (muchos) problemas de este concepto y del movimiento que alienta, cuya Carta inicial con los principios básicos que definen el carácter y el cometido educativo de la ciudad se remontaría al I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en 1990 en Barcelona, pero sí quisiéramos señalar la importancia que tiene en la actualidad y la potencia que incorpora, como noción didáctica, de cara a ofrecer una visión unificadora de las miradas, esfuerzos e intereses que hemos puesto en juego en este apartado.

Si bien es cierto que, como hemos tratado de explicar, los distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje del entorno urbano tienden a solidificarse, prácticamente a encadenarse o a contenerse entre sí, podría de igual modo argumentarse que ya la «ciudad educadora» supone la necesidad de contemplar cierta unidad entre las diversas perspectivas. Pese a todas las carencias que puedan reflejar los currícula escolares actuales, herederos de épocas y tendencias tan difíciles de adaptar a las necesidades y demandas del presente como de suprimir del medio escolar y académico, con las inevitables consecuencias para la comprensión actual de la noción de «educación», es cierto que actualmente resulta incuestionable la necesidad de abrir los ámbitos educativos tradicionales (básicamente dos, como resulta conocido: la familia y la escuela) a nuevos entornos, entre los que la ciudad ocuparía un espacio fundamental. Si entendemos que esta no es simple-

mente un objeto de enseñanza ni un simple contenedor (de vida, de cultura, de monumentos, de historia, etc.), sino que consiste —como señalamos más arriba— en un sistema ambiental complejo, en un «ecosistema» propiamente dicho, dado que en ella los procesos vitales de los seres que la habitan dependen estructuralmente de relaciones entre los mismos y de factores físicos del ambiente común, entonces la ciudad pasa también a ocupar un papel protagónico e incluso proactivo: es en sí un personaje que se inserta de un modo preciso en la historia, que toma decisiones en el presente y que decide colectivamente su futuro.

La ciudad es, por tanto, una dinámica cultural inmensa e inabarcable en sus múltiples manifestaciones (Gorelik y Arêas, 2016), es una «fuerza» educadora que plantea muchos problemas a la educación tradicional, sea o no formal (comenzando por la gran pregunta: ¿qué «enseñar» de ella o respecto a ella?), que necesita de una pluralidad de enfoques para ser comprendida (porque ninguna perspectiva aislada es capaz de abarcarla por completo) y que, en definitiva, puede educarnos desde tres planteamientos distintos:

- Podemos aprender «en» la ciudad, contexto clásico educativo con multitud de propuestas y medios educativos, con mayores o menores dificultades para su implementación.
- Podemos aprender «sobre» la ciudad a partir de diversas perspectivas, tratando de incorporarla al aula y a las vidas del alumnado como un enorme contenido escolar precisado de múltiples lecturas... y teniendo en cuenta que no coincide como tal con la «vivencia» particular o colectiva.
- Podemos, en fin, pero no en último lugar, aprender «de» la ciudad, no de un conjunto patrimonial de riqueza mayor o menor, sino de un siempre inmenso laboratorio de vida, información y cultura, de transmi-

sión de ideas, de generación de subjetividad y aprendizaje, de creación de reconocimiento propio y mutuo, de tejido social, de hábitat propiamente dicho, en un sentido político que implica mejora futura.

Sirva todo lo anterior para entender que, si bien es cierto que al hablar de la ciudad en la memoria, de la ciudad en la educación cultural y patrimonial, lo «normal» sería que nos adscribiéramos al tradicional enfoque histórico-patrimonial, con las necesarias y más que deseables renovaciones de dicho enfoque, lo cierto, en un sentido más amplio, es que tendremos que mantener una apertura fundamental a la totalidad de las perspectivas.

Si no queremos que el concepto de «ciudad educadora» acabe ciñéndose a un conjunto de medidas político-administrativas de la gestión cultural local, más o menos loable según sea la cuantía presupuestaria o la pericia de los responsables del momento, será necesario partir de la

ciudad como totalidad compleja y difícil —si no imposible— de ceñir de una vez por todas (ahí reside su importancia como sujeto y objeto educativo), complejidad o multiplicidad en la que cabe todo y cabemos todos, sin dualidades polares que obliguen a una imposible elección (barrio/periferia, antiguo/moderno, alto/bajo, rico/pobre, etcétera) ni jerarquías de ningún tipo, incluyendo las estéticas, tan relevantes para la finalidad última que persigue este ensayo. «No hay dueño absoluto de la estética de la ciudad» (Alderoqui, 2013: 263). Si aún mantenemos la metáfora de la ciudad como profundo palimpsesto, la tarea será poner a punto los dispositivos para establecer sus lecturas y conceptualizar para reinventar la continuidad del espacio mediante técnicas y modos de interpretación cada vez más finos, aptos para entrar en las imágenes y representaciones, extremadamente artificiales, culturales —nunca naturales: no basta con abrir los ojos, con mirar ni observar, medir ni describir atentamente—, que es lo único con lo que contamos.

PARA CONOCER Y TRABAJAR

La Carta de Ciudades Educadoras, que supone un hito más en la tradición de declaraciones institucionales que podría remontarse hasta la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), puede leerse a partir de un enlace en la página oficial de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras:



<http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf>

Hay, además, una extensa bibliografía sobre la temática, de la que destacaremos dos textos:

- El artículo de Pilar Figueras: Ciudades educadoras, una apuesta por la educación, en la revista *CEE Participación educativa*, 6, noviembre 2007, pp. 22-27. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-figueras-pilar.pdf>

- La tesis doctoral de Ana Amaro Agudo: *El movimiento de ciudades educadoras: una investigación evaluativa*, dirigida por los doctores Manuel Lorenzo Delgado y Tomás Sola Martínez en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en 2002. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17906568.pdf>

En relación con los distintos enfoques que hemos tratado, proponemos a continuación tres métodos frecuentes para elaborar trabajos didácticos:

- Elaboración de dibujos, planos y mapas mentales de la ciudad.
- Entrevistas a protagonistas de la vida urbana.
- Visitas a lugares concretos e itinerarios por la ciudad.

Te pedimos:

1. Que adscribas cada cual a uno u otro enfoques (no tiene por qué ser de manera exclusiva).
2. Que imagines ejemplos concretos de aplicación de los mismos.
3. Que reflexiones acerca de las ventajas e inconvenientes que puedan surgir en cada caso.

También deseáramos:

4. Que aportaras otro tipo de metodologías o posibilidades de enseñanza-aprendizaje que, a tu juicio, consideres más adecuadas.

4. LA CIUDAD Y LA MEMORIA (HISTÓRICA): BREVES REFLEXIONES

La noción de «memoria» constituye otro concepto de carácter filosófico y compleja (que no difícil) traducción a los términos y destrezas propios de la didáctica de la educación patrimonial. Tampoco realizaremos en estas páginas un análisis detallado de este concepto, pero sí apuntaremos brevemente algunos elementos que estimamos necesarios para una reflexión posterior sobre el tema, y nos detendremos fugazmente en dos tipos de ejemplos necesitados de un debate que dejaremos para investigaciones y prácticas escolares ulteriores, en un futuro que confiamos sea próximo.

¿Por qué situamos en el título de este apartado el adjetivo «histórica», referido a la memoria,

entre paréntesis? Simplemente, a pedido de una retórica que quisiera llamar la atención sobre el mismo, dado que en realidad somos de la opinión de que en la expresión «memoria histórica» el adjetivo cumple una función de epíteto, es decir: la memoria siempre es histórica, por definición, incluyendo la memoria personal. Decir «memoria» presupone su carácter histórico, tanto como la nieve presupone su cualidad cromática blanca, siempre que no medien circunstancias que alteren la realidad del sustantivo. Ahora bien, sabemos que la temática de la «memoria histórica» cumple en las sociedades democráticas actuales un papel de carácter político, de reparación y mostración de fracturas ocurridas en tiempo pasado cuyas huellas siguen afectando al presente, que no deja de encontrar resistencias sociales y narrativas (nos resistiremos a decir que «ideológicas») muchas veces enconadas y cercanas a los sentimientos

tos y ajenas al principio moderno de la razón que debiera regir los debates, el diálogo y hasta la confrontación dialéctica. No entraremos en tan espinoso asunto, pero sí lo mencionaremos, dada la importancia que para la educación cultural y patrimonial posee.

4.1. Un apunte básico acerca de la memoria histórica (desde la Ley 52/2007)

Walter Benjamin, pensador alemán de la primera década del siglo XX que ya citamos en el segundo apartado, porque resulta fundamental para la teoría que alienta o debería alentar los estudios de educación patrimonial, decía que jamás encontraremos un documento cultural que no lo sea al mismo tiempo de barbarie, y a continuación afirmaba que ninguna historia de la cultura había dado cuentas de ese estado elemental de cosas, dado que tampoco nadie tendría perspectivas fáciles para poder hacerlo (Benjamin, 1989: 101). Para contextualizar este pesimismo hay que tener en cuenta que Benjamin escribía estas palabras al tiempo que los nazis accedían a los gobiernos de Centroeuropa: se dirá, quizá, que ha llovido desde entonces y las cosas han ido cambiando. Tal vez, desde luego, pero todo depende y dependerá de la ciudadanía, protagonista última de los enfoques didácticos que estudiamos y de las leyes y disposiciones que podamos mencionar al hilo de nuestra exposición, ya sea el PNEyP de 2013, en cuyo relato tanto se atiende a dicho sujeto colectivo, ya lo sea la controvertida Ley de Memoria Histórica de 2007 (cuya más exacta pero prosaica denominación «real» sería: «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»), refiriéndose tanto a una ciudadanía expoliada y agravada en el pasado, a la que hay que reconocer y

resarcir moralmente, como a una más amplia ciudadanía que, en democracia, se beneficiará de las acciones propuestas en este sentido por dicha ley (53411):

No es tarea del legislador implantar una determinada memoria colectiva. Pero sí es deber del legislador, y cometido de la ley, reparar a las víctimas, consagrar y proteger, con el máximo vigor normativo, el derecho a la memoria personal y familiar como expresión de plena ciudadanía democrática, fomentar los valores constitucionales y promover el conocimiento y la reflexión sobre nuestro pasado, para evitar que se repitan situaciones de intolerancia y violación de derechos humanos como las entonces vividas.

Más allá de todas las controversias, el propósito de la Ley 52/2007 cumple un doble papel. En primer lugar, el del reconocimiento de las víctimas de hechos del pasado nunca antes contemplados desde la perspectiva adoptada ahora por el legislador, reconocimiento que pasa por diversas actuaciones tanto de reparación económica, política y moral como de estudio e investigación, y que trasciende a las propias víctimas para implicar a la totalidad de la ciudadanía. Y, en segundo lugar, el de la educación y la formación del conjunto de la ciudadanía en valores y perspectivas críticas que tienen que ver íntimamente con un amplio acervo patrimonial y cultural, tanto como con los modos de habitar y de establecer marcos de convivencia (nunca ajenos al conflicto) en democracia. Se impulsa con esta finalidad el estudio y la recuperación organizada de fondos documentales (con el crucial establecimiento del Centro Documental de la Memoria Histórica y Archivo General de la Guerra Civil, con sede en la ciudad de Salamanca); el fomento y la difusión de las investigaciones históricas ligadas al contexto de la Guerra Civil y la Posguerra; la divulgación de datos y fuentes relacionados con el tema, que tienden a ser de dominio público (voluntad publicitaria importante, si pensamos en la tradicional opacidad y mutismo de ciertas institucio-

nes ligadas de un modo u otro al período franquista), y el reconocimiento y apoyo a distintas asociaciones que cumplen un rol básico en cuanto se refiere a la educación cultural histórica, etc.

Sin duda, dejando a un lado los problemas creados en conocidos contextos económico-políticos recientes por el pronto desfundamiento presupuestario de la Ley 52/2007, que la dejó en la práctica sin aplicación, en un curioso giro de tuerca de los modernos dispositivos de gestión administrativa, capaces de volver innecesaria la derogación legislativa, evitando así ciertos desfíladeros (para qué correr riesgos sociales con la derogación de leyes incómodas si se puede obtener similar resultado ahorrando a un tiempo gastos), el aspecto de la ley mejor conocido por una buena parte de la ciudadanía —espoleada de cuando en cuando por polémicas en los medios de prensa en cuya calificación no entraremos— tal vez sea el referido en el artículo 15, dedicado a los símbolos y monumentos públicos. Los cuatro breves párrafos de esta parte del articulado merecerían un ensayo de extensión superior al espacio del que disponemos aquí, partiendo ante todo de lo que consideramos un grave error de la voluntad legislativa: el recurso extremo a la *retirada*, que está más que justificada en el caso de subvenciones y ayudas públicas (nos tememos que sin mucho impacto en la realidad actual de las cosas), pero no tanto en lo tocante a la «retirada de escudos, insignias, placas y otros objetos o menciones conmemorativas de exaltación, personal o colectiva, de la sublevación militar, de la Guerra Civil y de la represión de la Dictadura» (2007: 53414), por cuanto tal «retirada» (cumplida curiosamente por administraciones locales de uno y otro signos políticos) supone de silenciamiento, desaparición y disipación; en una palabra: destrucción de patrimonio y malversación de la cultura histórica-patrimonial. Para evitar la pobreza cultural y la ignorancia derivadas de negar a la ciudadanía las adecuadas herramientas críticas y educativas, propiciando el desconocimiento y sumiendo de

hecho a las víctimas en el mismo olvido con el que se premia a sus verdugos, debiera no imponerse la retirada, sino todo lo contrario: el cuidado y mantenimiento de símbolos y objetos, pero debidamente *contextualizados*, explicados, puestos en valor y contrastados. Ejemplos hay de esto en muchos países, otra cosa será la voluntad política y la calidad de la reflexión crítica que hallemos en nuestro entorno.

4.2. Usos del espacio monumental: un ejemplo para proteger la memoria en la ciudad

Sabemos que, con el tiempo, varían las funciones de los espacios monumentales, los públicos en especial, pero también los privados. Resultaría incomprensible y ciertamente insólito que no fuera así en la mayor parte de los edificios históricos, pongamos por caso. De este modo, no nos extraña que el Hospital Real de Granada, por ejemplo, albergue en la actualidad al Rectorado de la universidad pública, un uso académico-administrativo muy diferente de las funciones hospitalarias y de higiene social que ostentara cuando se construyó en memoria de los Reyes Católicos y a lo largo de casi cinco siglos de historia. Tampoco nos llama la atención que un hermoso convento renacentista de dominicos, tras metamorfosearse en cuartel de artillería durante algún tiempo, se haya reconvertido en la actualidad en un magnífico museo municipal de arte contemporáneo, el Museo de San Telmo de Donostia/San Sebastián, celebrándose en la antigua iglesia de su claustro no oficios religiosos, sino conferencias y sesiones culturales (véase la figura 9.1), o que un majestuoso teatro de inicios del siglo xx, como fuera el Grand Splendid de Buenos Aires, sobre el 1860 de la Avenida Santa Fe en el barrio burgués de Recoleta, sea hoy El Ateneo Grand Splendid, una de las librerías comerciales más hermosas del mundo, ocupando las estanterías de acceso público la vieja platea



FUENTE: fotografía del autor, agosto de 2013.

Figura 9.1.—Sala del Museo de San Telmo, Donosti/San Sebastián: una restauración patrimonial comparte espacio con un curso de Beatriz Preciado.

y palcos, y las mesas con la clientela lectora de un café el antiguo espacio del escenario, con el telón alzado y los grandes cortinajes recogidos. Cada cual podrá añadir a estos tres incontables ejemplos similares.

Con todo, y por situar un ejemplo que casi habla por sí solo en relación a la denominada «memoria histórica», concepto ausente —lo recordaremos— incomprensiblemente del título oficial de la Ley 52/2007, pese a que se emplee por lo general y oficiosamente para denominarla y referirse a ella, nos iremos de nuevo a Buenos Aires, Argentina: es hoy prácticamente un icono siniestro la silueta del edificio más conocido de los muchos que hay relacionados con la dictadura cívico-militar (1976-1983), la fachada de la Escuela de Mecánica de la Armada (véase la figura 9.2), frente a la Avenida del Libertador

y al frente de un enorme predio hace poco más de una década aún en manos de los militares y hoy reconvertido en el Ente Público Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (o como suele abreviarse, ex-ESMA).

Una placa sencilla en memoria de Néstor Kirchner (1950-2010) a los dos años de su óbito muestra la gratitud de diversas asociaciones (Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas) al primer presidente argentino que en democracia pidió perdón por los crímenes cometidos desde el Estado, devolviendo al pueblo argentino este lugar de terror y muerte. El homenaje no será en vano si se piensa que para su recuperación, verdadera voluntad política de Estado desde 2003, hubo de luchar contra iniciativas



FUENTE: fotografía del autor, noviembre de 2016.

Figura 9.2.—Fachada del edificio principal de la antigua ESMA, hoy Espacio Memoria y Derechos Humanos.

de muy distinto signo, entre las que destacaría la propuesta en los años noventa del presidente neoliberal Carlos Menem: derribar por completo los edificios militares y construir en su lugar, tal vez en una esquina del enorme solar resultante, algún monolito o monumento *in memoriam* de las víctimas (curiosa mezcla de cínica corrección política y borrado de la memoria). Sitio histórico y a la vez prueba judicial (los procesos —huellas de la dictadura en democracia— siguen abiertos, los acusados son señalados e identificados con sus rostros y nombres), se trata de conservarlo todo tal y como estaba en el momento de su recuperación a partir de los principios básicos de la conservación patrimonial: mínima intervención edilicia, máxima retención de materiales originales, reversibilidad, detención de deterioro, actualización de instalaciones,

adecuación de accesibilidad y mantenimiento original.

4.3. Mirar las estatuas: deconstruyendo el legado de la ciudad liberal

Una memoria de corto alcance lleva a la creencia generalizada de que los grandes procesos de transformación urbana y edilicia que han modificado radicalmente el aspecto de nuestras ciudades se remontan, como muy lejos, a mediados del siglo XX, al período comúnmente definido por la posguerra, ya sea la española, ya la mundial. Nada más lejos de la realidad: por lo general, habría que dirigir la mirada al siglo XIX para estudiar y comprender las profundas decisiones políticas tomadas en el ámbito local edificatorio y

urbanístico que han sentado las bases del moderno y actual aspecto de ciudades con siglos de historia y un rico pasado patrimonial, como sería el caso de Granada (Anguita: 1997). Sin entrar en consideraciones acerca de dicha temática, sí nos detendremos en un último ejemplo de contenidos para una didáctica del patrimonio cultural capaz de aunar enfoques, teoría, crítica y prácticas de estudio relativas a la ciudad y su memoria. Dicho ejemplo consistirá en prestar atención a las estatuas monumentales que, junto con nosotros, habitan la ciudad. Veremos que, en su aspecto contemporáneo, se remontan a programas de educación ciudadana propios del liberalismo y los nacionalismos del siglo XIX, nos admiraremos, sin más, ante el curioso interés actual por mostrarlas, enseñarlas y emplearlas didácticamente, al modo de una galería de imágenes históricas tridimensionales al aire libre lista para la realización de itinerarios, y, finalmente, expondremos muy someramente —de nuevo sin desarrollarla apenas— una visión crítica con dicho interés, al que opondremos una mirada deconstructiva orientada a propiciar otras prácticas, de carácter crítico, con las mismas.

Recurriremos una vez más, la última aquí, al pensador alemán que acompañara algunas de las reflexiones anteriores, Walter Benjamin. En la entrada correspondiente al 4 de enero de 1927 de los apuntes que realizara a lo largo de dos meses de estancia en Moscú, Benjamin admira la topografía y los espacios abiertos del Kremlin en los términos siguientes (1990: 85): «Es fácil que quede inadvertida una de las causas fundamentales de su belleza: en ninguna de sus espaciosas plazas se ve monumento alguno. En Europa, en cambio, apenas existe plaza alguna que no haya sido profanada y vulnerada en su estructura más íntima, a lo largo del siglo XIX, con algún monumento». El rechazo a los monumentos en Benjamin es, ciertamente, peculiar, si bien posee para los fines del presente trabajo la importancia de un síntoma en la configuración europea de los espacios públicos ciudadanos tal y como se llevó

a cabo durante el siglo XIX. Dicho siglo hizo proliferar en las ciudades europeas monumentos cíviles, estatuas, placas, inscripciones y otros signos conmemorativos u ornamentales que fueron instrumentos al servicio de las políticas de la memoria y la instrucción pública liberales, primero en Europa y después, a caballo del poderoso influjo colonial de la metrópoli, en el resto del mundo, especialmente en toda América y Asia. Podría decirse que toda una planificación social, pedagógica e institucional tomó cuerpo en el entorno urbano, haciendo de la ciudad un verdadero y novedoso «museo» abierto, al aire libre: no ya un edificio destinado al estudio del conocimiento humano (encarnado por aquellas «musas» que dan nombre a la institución clásica), sino un lugar público, el *lugar* por excelencia de la moderna ciudadanía, en el que se ha de inscribir, señalar, conocer, enseñar, admirar y, en definitiva, preservar la memoria identitaria de la sociedad misma. Tal sería, en pocas palabras, el proyecto educativo del urbanismo liberal decimonónico que, con muchos problemas, llega hasta nuestros días.

Cada cual podrá pensar ahí sus propios ejemplos, la consideración de calles, plazas y monumentos como documentos de historia y rememoración: desde los nombres inscritos en determinado arco (el del Triunfo napoleónico en la parisina Place de l'Étoile, pongamos por caso, significativamente red denominada en 1970 como Place Charles-de-Gaulle) hasta los panteones —ahí el mayúsculo modelo nacional parisino: *Aux grands Hommes, la Patrie reconnaissante*— y mausoleos que en las céntricas necrópolis burguesas imitan y aun superan en esplendor a los palacetes y villas de las ilustres familias (la ciudad de los muertos perpetuando a la eternidad la efímera ciudad de los vivos); desde las excelsas estatuas de personajes célebres cuyo altos pedestales marcan su lejanía de nosotros, pedestres mortales al nivel de la calle, hasta las laureadas coronas que aún hoy suele alguna mano fiel depositar frente a placas votivas de diverso signo...

No será de extrañar que el Kremlin visitado por Benjamin ofrezca a sus ojos plazas espaciosas sin estatua ni monumento alguno: el devenir de las cosas, a una década escasa de aquella revolución que en el año desde el que escribimos estas líneas (2017) cumplirá un siglo, le ha pasado a la historia moscovita el cepillo a contrapelo. Aun así, el pensador berlinés es consciente de su singular criterio: fácilmente pasará inadvertida a cualquier otra mirada la belleza de esos grandes espacios públicos sin teatrales exvotos para la memoria; plazas limpias, geométricas y oreadas por un viento histórico en el que el protagonista no aguarda las miradas, céntrico y estático, desde el bronce o la piedra con nombre propio glorioso, sino que, ciudadano vivo, pasa, pasea, habita un momento y abandona también los espacios, desde el anonimato tranquilo y gozoso de una existencia en común. Evidentemente, este completo vacío público sería algo muy distinto del museo de la memoria al aire libre del viejo liberalismo, museo de historia en el que aún hoy sueñan muchos estudiosos (Palma y Pastor, 2015; Gutiérrez Gorlat, 2015), y Benjamin subraya no solo el contraste, sino la más que segura «inadvertencia» del mismo para el europeo medio. Pero, curiosamente, que el espacio vacío de la plaza soviética pase inadvertido no será sino el contrapunto, paradójico aunque justo, de otra inadvertencia, tal vez de mayor calado y consecuencias (por más que no coincida con la mirada benjaminiana): el propio monumento de la tradición pública liberal y decimonónica pasa inadvertido al europeo medio. Lo dice ya en 1936 Robert Musil (en *Páginas póstumas escritas en vida*), nada hay en el mundo que resulte tan invisible como los monumentos, son concebidos para atraer la atención (son «intencionados», en el sentido que ya le daba Alois Riegl en su célebre obra de 1903, *El culto moderno a los monumentos*: monumentos realizados con el fin de perdurar y mantener así vivas y presentes en la conciencia de las generaciones venideras la memoria de personajes y sucesos importantes de la historia), pero, pese a su finalidad y destino, pese

a su estar hechos para ser vistos, sostiene Musil: «están impregnados con algo contra la atención, y esta escurre sobre ellos como una gota de agua sobre una capa de aceite» (Rabe, 2011: 161).

Posiblemente, solo quien mantiene la mirada de Walter Benjamin está atento, «percibe» los monumentos, por más que sea para desear su desaparición del espacio público, en una estela crítica que vendría de lejos, poniendo en duda y hasta en solfa desde un principio la utilidad y la pertinencia misma de la pedagogía liberal: baste con recordar al Baudelaire, que ya en 1846 escribía el opúsculo titulado *Por qué la escultura es aburrida*, o, posteriormente, al Charles Chaplin de la película *City Lights* (1931), cuya primera escena nos presenta el espacio público de una plaza donde las pomposas autoridades se quedan de piedra al retirar en su inauguración el lienzo que cubre una monumental estatua consagrada a la paz y la prosperidad de los habitantes de la ciudad y descubrir al vagabundo que, provocando las risas del público allí congregado (que entonces sí «ve»), pero un espectáculo muy distinto al que los convocó, se despereza y descende torpe y procazmente del monumento al abrigo del cual ha pasado la noche. Una vez más, el cine da ideas al método deconstructivo.

En definitiva, y a modo de conclusión, podríamos aprovechar esta tradición crítica y a su modo burlesca que corre paralela y a menudo soterradamente junto con la oficial, la de la didáctica de la historia liberal, no para argumentar la escasa importancia que tienen hoy —y en cierta manera siempre en el pasado— para el público general y anónimo las representaciones de los próceres y grandes hombres de las armas, las letras y la política, sino todo lo contrario: para reivindicar una vez más su *contextualización*, la explicación crítica a partir de la estatua, del monumento, de la representación misma, de la historia del hecho o del personaje. Pero «otra» historia, presente en la imagen aunque a su pesar. Con esta idea proponemos un breve ejercicio didáctico a partir de una tercera y última figura.



FUENTE: fotografía del autor, diciembre de 2013.

Figura 9.3.—Estatua ecuestre dedicada al presidente Theodore Roosevelt frente al American Museum of Natural History.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Para saber más

La estatua ecuestre de Theodore Roosevelt que se ve en la imagen superior (figura 9.3) fue esculpida por James Earle Fraser en 1940, y se encuentra frente a uno de los veintisiete edificios del Museo Americano de Historia Natural, construido en 1923 en el Upper West Side de Manhattan, Nueva York, enfrente de Central Park. Dicho edificio se alzó en honor al personaje central de la estatua, el vigesimosexto presidente de los Estados Unidos de América (es el edificio protagonista de la popular pelí-

cula cómica *Noche en el museo* [*Night at the Museum*], de Shawn Levy, 2006). Puede leerse un magnífico ensayo crítico de Donna Haraway acerca del museo, la estatua, su modelo y la época en que se erigieron los homenajes al mismo: *El patriarcado del osito Teddy* (2015), con una fotografía similar a la nuestra en la p. 33.

Descripción

Aunque cueste verlo en la imagen, la estatua consta de un grupo de tres personajes: el presidente

Theodore Roosevelt a caballo en el centro del grupo escultórico y otros dos personajes, de pie y cada uno a un lado del caballo y caballero: un indígena americano, como se aprecia en nuestra imagen, y un indígena africano, oculto aquí tras el caballo, ambos vestidos con ropajes tradicionales.

Ejercicio

A partir de la imagen y la información anteriormente señalada, que puedes ampliar por tu

cuenta, trata de reflexionar acerca del significado último de la representación simbólica que evoca el grupo escultórico al que nos referimos. Algunas cuestiones pueden servirte para organizar tu ensayo, por ejemplo: ¿quiénes son y qué figuran todos y cada uno de los personajes de la estatua?, ¿por qué tales personajes ocupan el lugar que ocupan, a diversos niveles, con ropajes diferentes en posiciones distintas?, ¿hay componentes de índole étnica, ideológica, económica, (geo)política o cultural en el grupo? [...]

BIBLIOGRAFÍA

- Alderoqui, S. (2013) [1993]. La ciudad se enseña. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones* (pp. 248-266). Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. y Villa, A. (2012) [1998]. La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales II: teorías con prácticas* (pp. 101-130). Buenos Aires: Paidós.
- Anguita Cantero, R. (1997). *La ciudad construida. Control municipal y reglamentación edificatoria en la Granada del siglo XIX*. Granada: Diputación Provincial de Granada.
- Bachelard, G. (1994) [1957]. *La poética del espacio*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1989) [1972]. *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Madrid: Taurus.
- (1990). *Diario de Moscú*. Buenos Aires: Taurus.
- Cambil Hernández, M. C. (2015). La ciudad como recurso para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural. *Opción*, 31(3), 295-319. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20487>
- Ginzburg, C. (2015) [1976]. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península.
- Gorelik, A. y Arêas Peixoto, F. (comps.) (2016). *Ciudades sudamericanas como arenas culturales. Artes y medios, barrios de élite y villas miseria, intelectuales y urbanistas: cómo ciudad y cultura se activan mutuamente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gutiérrez Gorlat, N. (2015). *Estatuaria urbana de Granada. Un pretexto para conocer a algunos de sus personajes ilustres*. Granada: Ave María.
- Haraway, D. (2015). *El patriarcado del osito Teddy. Taxidermia en el Jardín del Edén*. Barcelona: Sans Soleil.
- Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. Madrid: *BOE-Legislación consolidada*. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-2494-consolidado.pdf>
- 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. Madrid: *BOE 310*, de 27 de diciembre de 2007, pp. 53410-53416. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53410-53416.pdf>
- Nancy, J. L. (2011). *La ville au loin*. París: La Phocide.
- Palma Valenzuela, A. y Pastor Blázquez, M. (2015). Patrimonio urbano e historia. Propuesta didáctica. *Revista de antropología experimental*, 15, 369-379. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2618/2110>
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013). Madrid: Instituto de Patrimonio Cultural de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Re-

- cuperado de <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>
- Rabe, A. M. (2011). El arte y la creación de futuras memorias. Monumento e intervención artística en espacios urbanos. En F. Oncina Coves y M. E. Cantarino Suñer (eds.), *Estética de la memoria* (pp. 159-192). Valencia: Ediciones Universidad de Valencia.
- Romero, J. L. (2011) [2004]. *La cultura occidental. Del mundo romano al siglo XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- (2009). *La ciudad occidental. Culturas urbanas en Europa y América*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Sarlo, B. (2015). *Notas sobre ciudad y memoria*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Tudela Sancho, A. (2012). Espacios de exclusión, imágenes de alerta. Un recorrido semiótico por la ciudad como intermitencia biopolítica. En las *Jornadas sobre capital y territorio III de la Universidad Internacional de Andalucía*. Sevilla: UNIA. Recuperado de http://ayp.unia.es/dmdocuments/scyt3_com16.pdf
-

