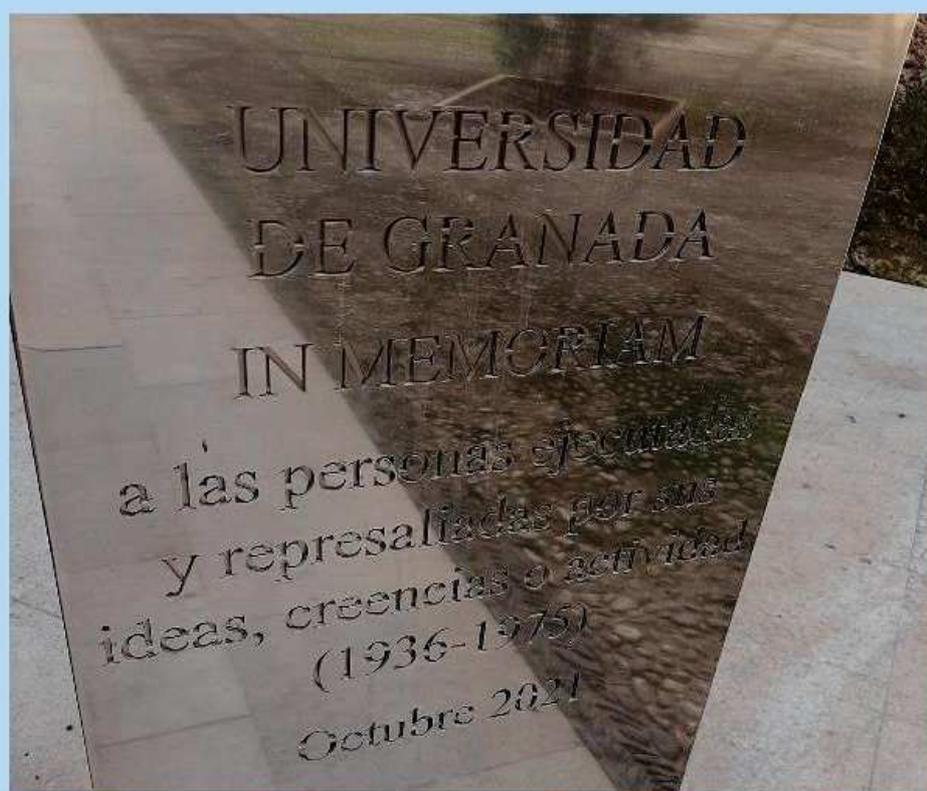


EDUCAR HOY EN LA MEMORIA HISTÓRICA Y DEMOCRÁTICA

Aportes pedagógicos para una ciudadanía crítica



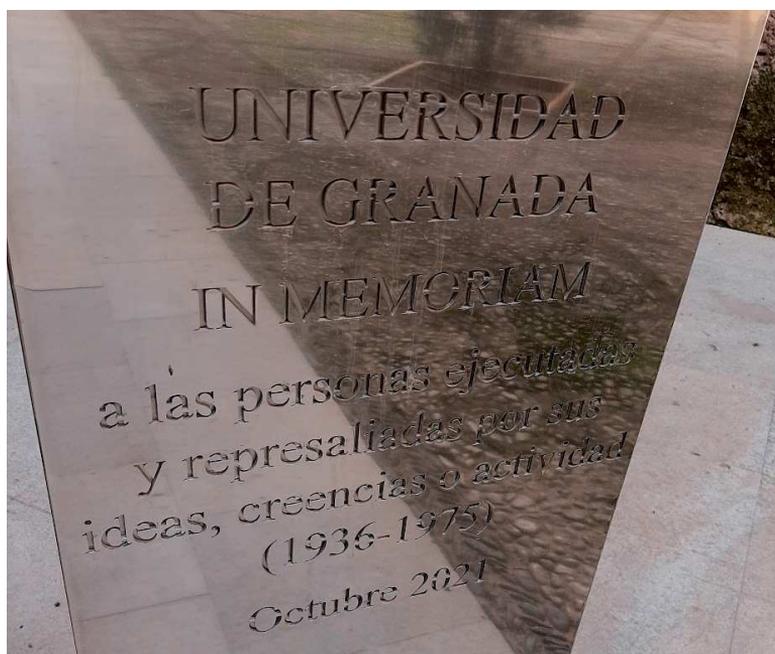
Antonio Tudela Sancho
Carolina Alegre Benítez

Educar hoy en la memoria histórica y democrática

Aportes pedagógicos para una ciudadanía crítica

Antonio Tudela Sancho

Carolina Alegre Benítez



Granada 2022



UNIVERSIDAD DE GRANADA

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.



MINISTERIO
DE LA PRESIDENCIA, RELACIONES CON LAS CORTES
Y MEMORIA DEMOCRÁTICA

Esta obra ha contado en 2022 con una subvención del Ministerio para su publicación: Proyecto 148-MD-2021

© Los Autores, 2022

© Universidad de Granada, 2022

Primera edición, Granada 2022

ISBN: 978-84-19494-32-0

Imagen de cubierta: Monolito inaugurado por la Rectora de la Universidad de Granada, Pilar Aranda, en octubre de 2021 en el Patio de los Inocentes del Hospital Real, sede del Rectorado de la UGR. Sobre la superficie del monumento podemos leer: «IN MEMORIAM a las personas ejecutadas y represaliadas por sus ideas, creencias o actividad (1936-1975)». Fotografía de los autores.

Impresión: Editorial Técnica AVICAM

Impreso en España—Printed in Spain

Índice

Introducción	5
Capítulo 1. Entorno, identidad y memoria: La ciudad de Buenos Aires como compromiso didáctico	7
Capítulo 2. La ciudad y la memoria: Un paseo urbano por la Granada de la postguerra	25
Capítulo 3. Cine y audiovisual para trabajar la memoria histórica y la educación crítica	45
Capítulo 4. «108. Cuchillo de palo». El documental y la enseñanza de la memoria histórica desde un enfoque de género	63
Capítulo 5. La enseñanza de la historia con memoria para desarrollar ciudadanía crítica: problemas del currículo y la formación docente	79
Capítulo 6. Identidades en conflicto: la deconstrucción de la memoria colectiva como recurso para la enseñanza crítica de las Ciencias Sociales	91
Referencias bibliográficas.....	105

Introducción

Pese a recientes esfuerzos encaminados a repletar un vacío extendido durante décadas, la mayor parte de las publicaciones sobre educación para una ciudadanía crítica y formada en los problemas y contextos que incorpora la reciente memoria histórica y democrática consisten en investigaciones diagnósticas, de carácter teórico (en ocasiones de una especificidad alejada de las necesidades propias del terreno educativo), sobre el currículo y la educación formal. Además, la investigación educativa vinculada a la temática se ha centrado, por lo general, en indagar sobre aquello que ocurre en las aulas, dejando de lado la investigación y las prácticas en la formación inicial del profesorado, propia necesariamente de la educación superior, universitaria. A lo anterior habría que añadir que la formación inicial del profesorado en relación con los contenidos de educación para la ciudadanía crítica y democrática resulta a menudo deficiente, ya que los programas de formación inicial y los de formación continua no cuentan con las herramientas adecuadas para dotar suficientemente al profesorado en este ámbito.

En este sentido, la educación actual en la memoria histórica y democrática debe entenderse en un marco amplio, en un tratamiento transversal que implique a la totalidad de la comunidad educativa, que incluya las prácticas escolares, las actividades sociales y los esfuerzos universitarios dirigidos a una formación crítica acorde con el momento que vivimos y los retos de toda didáctica. Con el presente libro, cuya escritura y publicación ha sido posible gracias a una subvención del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (Proyecto 148-MD-2021), tratamos de responder en una mínima parte a esta necesidad: ofrecer un aporte desde la Didáctica de las Ciencias Sociales a la formación universitaria del profesorado, cuyo carácter teórico y práctico sirva como herramienta pedagógica para desarrollar de forma crítica el conocimiento e interés del profesorado en

formación (Grado de Educación Primaria y afines) en la memoria histórica y democrática, con vistas a profundizar en los aportes y las posibilidades de la educación para lograr una ciudadanía crítica.

El texto cuenta con seis capítulos que recorren tres importantes esferas en las que la actividad humana y las aspiraciones de justicia se encuentran con la temática común memorialista: la ciudad, las artes visuales y la enseñanza de las ciencias sociales, desde una mínima perspectiva comparada entre la deriva española y la, parcialmente, latinoamericana. Desde tales esferas se trata de indagar, reflexionar y desarrollar cuestiones e ideas críticas que ayuden a establecer un mapa de lecturas posibles entre quienes defendemos el derecho a buscar modos nuevos de introducir la memoria en una educación cuya finalidad última sea siempre la promoción de una ciudadanía crítica y democrática.

Capítulo 1

Entorno, identidad y memoria: La ciudad de Buenos Aires como compromiso didáctico

1. INTRODUCCIÓN

El capítulo que hemos escogido para comenzar el presente libro forma parte de un proyecto mucho más amplio y actualmente en curso, lo que equivale a decir inconcluso, fragmentado, en constante proceso de escritura, de relectura y hasta de redefinición. Dicho proyecto tendría que ver en principio y de manera general con la ciudad occidental, entendida como un espacio en origen y siempre desmedido, rico en posibilidades creativas que, a su vez, acechan y propician su ruina. Entre dichas posibilidades se cuentan, cómo negarlo, las de una reflexión acerca del hecho humano capaz de desplegarse a través de múltiples senderos e intereses: desde cuanto liga la ciudad y su patrimonio cultural a la identidad, problema inquietante en las actuales sociedades globales (Carretero, 2007), o también, más bien incluso, a la pluralidad (González, 2012), hasta la urgente necesidad de vincular y de vehicular los conceptos de entorno urbano y de memoria, en un tiempo cierto que culturalmente devastado, aunque —tal vez por ello mismo— apto aún y por fortuna para llevar a cabo al modo de un ejercicio didáctico a la par que ético/estético aquello que hace ya décadas Fredric Jameson consideraba el modo más seguro de comprender el concepto de lo postmoderno: «un intento de

pensar históricamente el presente en una época que ha olvidado cómo se piensa históricamente» (Jameson, 1991: 9).

2. LA CIUDAD, CAMINOS DE IDA Y VUELTA

Como es sabido, las ciudades, espacios precisos de existencia, de relación y conflicto, surgen 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, 2004: 47), tomando desde un principio cuerpo la paradójica oposición simbólica entre un espacio real artificial, creado o fundado por el ser humano 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 éste 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 sólo 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, 1976: 13), y aunque las fuentes bibliográficas nada nos digan de los albañiles anónimos a quienes apunta la cuestión, ésta 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, 1972: 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 post-industrial, problemas urbanos que son también los de la era contemporánea, ya en su dimensión social propiamente dicha, ya en sus diversas manifestaciones individuales (Romero, 2009: 49).

De alguna manera, hoy «la ciudad se aleja», como mantiene el pensador galo Jean-Luc Nancy (2011: 12), comienza a desdibujarse, a transformarse y deformarse, a incivilizarse —mostrando en sí la incivilidad de la propia civilización—, 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. Rozando prácticamente las lindes de lo inefable, lo señala el filósofo mientras deviene poeta de una realidad urbana que, difuminándose en la línea de Los Ángeles, pongamos por caso, adquiere la irracionalidad y el frenesí de una *road movie* delirante y distópica, anunciando un futuro cada vez más reconocible y cercano (Nancy, 2011: 129-130):

centro urbano *downtown* abajo
circunvalación enrollada en torno al abajo
desvío aro 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
camino vecinal civil
incivilidad de proximidad
urbano conurbación
tentáculos seudópodos seudopolos

3. LA CIUDAD LIBERAL: MONUMENTO Y PROFANACIÓN

En la entrada correspondiente al 4 de enero de 1927 de los apuntes que realizara a lo largo de los dos meses de su estancia en Moscú, Walter Benjamin admira la topografía y los espacios abiertos del Kremlin en los términos siguientes: «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» (Benjamin, 1990: 85).

El rechazo a los monumentos en Benjamin es, ciertamente, peculiar. Aunque para los intereses del presente trabajo reviste la importancia de un síntoma en la configuración europea de los espacios públicos ciudadanos tal y como se lleva a cabo durante el siglo XIX, uno de los campos de estudio en que sobresale la perspicacia del berlinés. Dicho siglo hizo proliferar en las ciudades europeas monumentos civiles, 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. Veremos que la ciudad sudamericana de Buenos Aires, como otras tantas ciudades occidentales de América, se conformó a este patrón impuesto por el modelo europeo, dejando su singular y procelosa historia huella profunda en la práctica totalidad de sus calles céntricas. 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 —demasiados, sin duda— llega hasta nuestros días. También con su carga deconstructora, para qué negarlo.

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 —de nuevo, 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 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 calle, hasta las laureadas coronas que aun 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 monumento alguno: el devenir de las cosas, a una década escasa de la Revolución, 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, céntrico e inmóvil, desde el nombre propio y la solidez bruñida del bronce o la piedra, sino que, vivo, pasa, pasea, habita y deja también los espacios, desde el anonimato tranquilo y gozoso de una existencia en común. Evidentemente, estamos ante algo muy distinto del museo de la memoria al aire libre del viejo liberalismo, y Benjamin subraya no sólo el contraste sino la más que segura «inadvertencia» del mismo para el europeo medio.

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 Aloïs 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 ésta escurre sobre ellos como una gota de agua sobre una capa de aceite» (Rabe, 2011: 161). Posiblemente, sólo 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 del opúsculo «Por qué la escultura es aburrida» (1846). Por el contrario, la mayor parte de la ciudadanía que habita las ciudades, habituada su mirada por la cotidianidad a los objetos que la calle le expone, ni los ve ni los percibe. Tampoco los verá, en consecuencia, como una «profanación» (conforme a la traducción de Benjamin) de la estructura de las plazas, antes al contrario: si profanar es el verbo contrario a consagrar, y por tanto la profanación propiamente dicha consiste en restituir aquello que la consagración pretendería extraer de la esfera humana al libre uso de los seres humanos (Agamben, 2005: 97), la indiferencia del público ciudadano ante los monumentos (siempre en sus pedestales considerados como sagradas figuraciones de la historia) no vendría sino a certificar la justa profanación del espacio público que, de hecho, corresponde al derecho humano.

Profanación que, por supuesto, puede efectuarse de muy diversos modos. El apunte de Benjamin al que venimos refiriéndonos no queda

lejos en el tiempo del filme de Charles Chaplin¹ *City Lights* (1931), cuya primera escena, como se recordará, nos presenta el escenario público de una plaza donde las pomposas autoridades se quedan de piedra al retirar en su inauguración el lienzo que cubre una gran estatua consagrada a la ciudad —«*To the people of this city we donate this monument; 'Peace and Prosperity'*», reza el intertítulo que da pie a la escena— y descubrir al vagabundo que, provocando la hilaridad del público allí congregado (que entonces sí «ve», y un espectáculo muy distinto al que los convocó), se despereza y desciende torpe y procazmente a su pesar del monumento al abrigo del cual ha pasado la noche.

4. ¿Y BUENOS AIRES? CIUDAD Y MEMORIA HISTÓRICA

¿Por qué dirigir nuestra mirada en el marco del anterior contexto a una ciudad concreta? ¿Y por qué Buenos Aires, a qué se debe que tratemos de centrar las líneas que siguen en la ciudad capital de la Argentina?

No podemos evitar mencionar aquí dos textos que sirven también como pretextos para la lectura y el trabajo de escritura. El primero nos remite a un autor clásico, a Lewis Mumford, quien para nuestra sorpresa dejaba constancia en el prólogo a su voluminosa y clásica obra *La ciudad en la historia* de las limitaciones de sus estudios. Allí afirma haberse circunscrito a las ciudades y regiones que ha conocido de primera mano, lo cual le ha obligado a limitarse a la civilización occidental y, dentro de ésta, ha tenido que pasar por alto «regiones relevantes: España y América Latina, Palestina, Europa oriental y [escribe a inicios de los sesenta] la Unión Soviética» (Mumford, 1961: 7). Disculpas sinceras aunque

¹ Resulta curioso que en su *Diario de Moscú* Benjamin, un poco antes de la cita antes referida, en la entrada del 30 de diciembre de 1926, hablase de un tal Ilinski, «imitador sin escrúpulos y sin gracia» de Chaplin pero muy reputado como cómico en un país en el que las películas de este último no llegan debido al enorme coste que supondría su importación (Benjamin, 1990: 71).

significativas: la otra vida que, dice también, le hubiera llevado atender a dichas regiones, dado que su metodología se basa en la experiencia y la observación directa que en los libros, deja fuera a Buenos Aires, Iberoamérica (España incluida) y, por extensión, prácticamente aquella parte del mundo ajena al contexto anglosajón y centroeuropeo.

El segundo texto pertenece a la trama de las bibliotecas familiares: más en concreto, tiene que ver con la edición de 1928 de una enciclopedia ilustrada española en la que el artículo relativo a la Argentina concluye en la creencia —pese a la dificultad señalada de predecir el curso de los sucesos— de que esta república, «cuyo progreso no puede ser más visible», «está llamada a rivalizar en su día con los Estados Unidos de la América del Norte (AA. VV., 1928: 216). Asimismo, leemos en el artículo referente a Buenos Aires la siguiente reseña, acompañada de hermosas, significativas ilustraciones a color y grabados a tinta negra de los monumentos y las arquitecturas neoclásicas de la ciudad:

Es una de las grandes ciudades del mundo: ocupa una superficie de 190 kms². (mayor que la de Londres), y cuenta con 2.500.000 h. Posee un hermoso puerto, que ya se ha hecho insuficiente por ser el punto adonde converge todo el comercio de la República; la edificación es variada y elegante, y las calles rectas y bien pavimentadas; abundan las grandes avenidas, los parques, paseos, plazas, monumentos y edificios suntuosos, públicos y privados; y en todo se muestra Buenos Aires digna de su categoría de gran ciudad cosmopolita: allí están los grandes centros de enseñanza, las bibliotecas más importantes y los más valiosos museos; y allí se publican grandes periódicos comparables con los mejores del mundo. (AA. VV., 1928: 428-430)

Más allá de lo anterior —y por supuesto, de nuestro conocimiento directo de Buenos Aires, conforme a la metodología recomendada por Mumford—, volviendo a las preguntas con las que abrimos este apartado, podríamos hacer nuestras las interrogantes que abren y escanden uno de los muchos libros que en los últimos tiempos toman a esta ciudad como

objeto de ensayo: «¿Cómo pensar una ciudad? ¿Cómo pensar Buenos Aires?», incluso «¿Buenos Aires europea?» (Gorelik, 2004: 9, 71). *Miradas sobre Buenos Aires*, de Adrián Gorelik, ensayo que recorre distintos tiempos y escenarios de la representación urbana, podría situarse en una línea de estudio en la que resulta destacable, por muchos motivos, la obra de la profesora Esther Díaz *Buenos Aires. Una mirada filosófica*, en la que la memoria colectiva se entrelaza con la vivencia personal, acelerando múltiples líneas de fuga sociales en la clave de lo que Deleuze y Guattari denominaban «rizoma»: la circulación o proliferación fuera del control y del poder de los flujos del deseo cuyos encuentros constituyen las «máquinas deseantes» (Díaz, 2001: 161), conceptos ya clásicos en la lectura de la más creativa filosofía gala contemporánea que bien podrían servir al modo de una útil caja de herramientas —como le sirven a esta última autora— para hablar de la relación entre Buenos Aires y la memoria histórica.

Por nuestra parte, nos limitaremos a continuación tan sólo a mencionar sucinta y fragmentariamente algunas acciones, inscripciones y ámbitos que en la ciudad de Buenos Aires contrastan vivamente con otras expresiones más comunes de lo que hemos señalado como pedagogía liberal o monumental.

Dejaremos, por tanto, para la presentación misma de este texto y para ulteriores trabajos el desarrollo pormenorizado que en estas páginas no podemos llevar a término. Aquellas otras expresiones urbanas actuales tendrían que ver con nuevos modos colectivos y mucho más dinámicos que los tradicionales de habitar los entornos ciudadanos, de enjuiciar el pasado, volver presencia el presente y hacer frente al futuro. En sí mismos considerados, se trataría de «síntomas» (en su exacta acepción de señales o indicios de algo que está sucediendo o va a suceder, puede suceder) de un modo político y múltiple de situarse históricamente, de establecer un novedoso compromiso didáctico, de pasarle a la historia el cepillo a contrapelo. De hacer memoria, de hacer rizoma: de crear acontecimientos.

4.1. Respeto a la historia: el edificio contextualizado

Porque hay edificios en los que ha transcurrido «parte importante» de la propia historia, como reza el cartel que demanda respeto en la fachada, y la huella de los acontecimientos no basta: se precisa dotar al lugar de contexto, de información, de imágenes que desde el exterior de unos muros hablen de que no es un simple baldío lo que al otro lado queda. En el extenso predio del hoy Complejo Histórico Cultural Manzana de las Luces, a los edificios ligados en pleno centro de Buenos Aires y desde su fundación a la historia jesuítica y el desarrollo de notables instituciones educativas, religiosas y culturales se une hoy la memoria de la represión ejercida por el gobierno militar de Juan Carlos Onganía sobre profesores y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, cuya Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales ocupaba uno de los edificios del complejo, sobre la calle Perú: La Noche de los Bastones Largos, 29 de julio de 1966.



4.2. Berlín-Buenos Aires: memoria de los Campos

En las inmediaciones del monumental Cementerio de Recoleta, en el céntrico barrio porteño de este nombre, apenas unos metros más allá del camposanto donde tantos próceres meditan en silencio, en el Centro Cultural Recoleta, la efímera y modesta instalación de Marcelo Brodsky: Los Campos I (Berlín, 2001) y Los Campos II (Buenos Aires, 2001), esta última la instalación propiamente dicha: un panel metálico con la leyenda «Lugares de Memoria que no debemos Olvidar Jamás» sobre una docena de letreros horizontales con otros tantos nombres de centros clandestinos de detención empleados entre 1976 y 1983 por la dictadura militar eufemísticamente autodenominada Proceso de Reorganización Nacional; y junto a la instalación, la impresión digital de otra instalación hermana de aquella pero distante, vaso comunicante emplazado a la inversa del porteño por el artista en Berlín, idéntico panel con la divisa «Orte des Schreckens die wir niemals vergessen dürfen» equivalente a la anterior (salvo que el término alemán *Schrecken* se traduciría por terror antes que por memoria) y sobre otra docena de nombres propios pertenecientes a otros tantos campos de concentración nazis: el que ocupa el primer lugar de la instalación en Recoleta, ESMA, se ve reflejado si no traducido en su homólogo centroeuropeo, Auschwitz.





4.3. No son lápidas fúnebres: Barrios por la memoria y la justicia

Tal vez el mayor contrapunto a las innumerables placas que en una u otra esquina de la ciudad, en tal muro, ante un concreto umbral, junto a determinado vano, honran la memoria del personaje cuya existencia alguna vez transitó por los espacios inmediatos², placas urbanas *in memoriam* no tan lejanas de las placas³ que rinden homenaje fúnebre en los cementerios

² Señalemos tres al azar, memorias del exilio y del amor por la ciudad: «En esta casa vivieron, de 1956 a 1963, los escritores españoles Rafael Alberti y María Teresa León», «Jorge Luis Borges aquí vivió de 1929 a 1939. Buenos Aires, yo sigo caminando por tus esquinas, sin porqué ni cuándo», «Aquí vivió durante su tercera visita a la Argentina (1939-1942) el insigne filósofo José Ortega y Gasset (1883-1955). A los 25 años de su muerte, homenaje de la Institución Ortega y Gasset».

³ Placas de distintas épocas y facturas, basten algunas del Cementerio de Recoleta: «El Jockey Club a su ilustre fundador Carlos Pellegrini en el centenario de su nacimiento 1846-1946», «Los demócratas cristianos al gran amigo de los obreros Dr. José E. Berraz - 21 octubre 1906», «Yrigoyen! Ayer, hoy y mañana. 1858-1933. Agrupación Radical», «Los viejos soldados nunca mueren, sólo

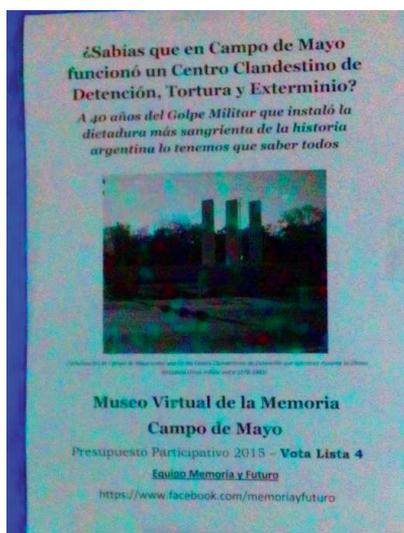
—una ciudad, la de los vivos, que de nuevo se refleja en la otra, a propósito precisamente de quienes fueron y ya no son—, tal vez el mayor contrapunto a todo esto se encuentre en el proyecto de losas callejeras que, bajo la denominación «Barrios por la memoria y la justicia», se disemina por doquier y rinde homenaje a quienes sufrieron detención, secuestro, desaparición o muerte a manos del terrorismo de estado, de la última dictadura argentina. Allí mismo, en aquella precisa vuelta nocturna de la esquina, en aquel pasadizo, ante aquella puerta particular o no. Ante el lugar también en que los docentes, estudiantes y ciudadanos desaparecidos estudiaron, hicieron cosas, compartieron experiencias, vivieron: el colorido con el que estas placas conmemorativas inundan los suelos grises de la ciudad cuentan historias de vida, recuperan para todas las generaciones la voz hasta no hace mucho silenciada, propician cuentos y reencuentros (Andruetto et al., 2014:51).

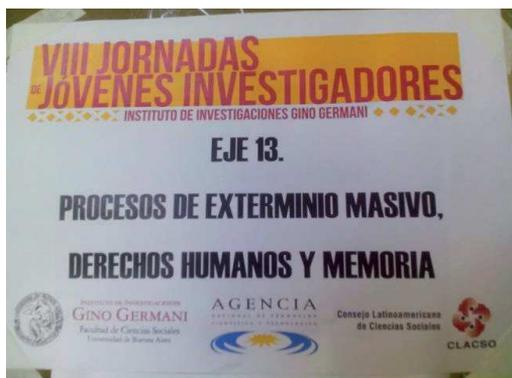


desaparecen. Círculo Militar - 2-XI-1964», «À Paul Ribeauumont, ses admirateurs et ses amis. 1851-1856».

4.4. Educación, colectivo hacer memoria y vida

Nunca pasar página, antes al contrario. Recuperar los capítulos perdidos de la historia necesita más que nunca la voluntad de pasar el cepillo a contrapelo a los discursos, en los libros, en las aulas, en los tribunales de justicia, en las facultades, en las calles. Enumerar y visualizar una y otra vez los nombres de quienes no por «desaparecer», eufemismo hipócrita y siniestro donde los haya, se volvieron anónimos. La memoria es un ejercicio de justicia que construye futuro y se construye en lo efímero del día a día, curso a curso, investigación tras investigación, a golpes de recordatorios y concreciones discursivas. Repensar y resituar en democracia la historia, enseñar y abordar la lectura del Nunca Más, implica un esfuerzo por superar una asignatura aún pendiente (Dussel et. al., 2003).





4.5. Por fin, la ESMA

Simbólico alfa y omega de la siniestra actuación clandestina de la última dictadura, la antigua Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) es hoy un enorme predio dedicado a la recuperación de la memoria histórica y a la redención —si es posible hablar de este modo— de la vileza: el enorme predio del ahora Espacio Memoria y Derechos Humanos⁴ (o como suele abreviarse, ex-ESMA) ocupa diversos edificios hace una década escasa aún en manos de los militares, sobre la Avenida del Libertador. 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 reconvertido en espacio para la memoria y la defensa de los

⁴ En puridad, el Ente Público Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos.

derechos humanos. El homenaje no será en vano, si se piensa que su recuperación —verdadera voluntad política de estado desde 2003— hubo de luchar contra iniciativas de muy distinto signo, entre las que tal vez destacaría la propuesta en los años noventa de Carlos Menem: derribar por completo los edificios militares y construir en su lugar, tal vez en una esquina del enorme solar ulterior, algún monolito o monumento *in memoriam* de las víctimas (curiosa mezcla de cínica corrección política y borrado de la memoria). Sencillamente, impresiona el número de programas, instituciones y actividades que allí se concitan. También la voluntad de conservación de los más emblemáticos pabellones que albergaron el terrorismo de estado en grados insoportables: sitio histórico y a la vez prueba judicial (los procesos —marcas 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 democrática (2004), las intervenciones realizadas en los edificios «responden a los principios básicos de la conservación patrimonial: mínima intervención, máxima retención de materiales originales, reversibilidad; detención de deterioro, actualización de instalaciones, adecuación de accesibilidad y mantenimiento original».





Capítulo 2

La ciudad y la memoria: Un paseo urbano por la Granada de la postguerra

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este segundo capítulo dedicado a la memoria en su consideración urbana, consiste en ofrecer elementos para pensar, innovar, reflexionar e investigar, en el marco de las Ciencias Sociales, la presencia de elementos de la ciudad ligados a los conceptos de memoria histórica y democrática, con vistas a la formación de una ciudadanía responsable y consciente: hacemos nuestra la pretensión de la ensayista argentina Silvia Alderoqui de considerar a la ciudadanía como actividad deseable, como construcción de una praxis civil y social que exceda los derechos políticos formales. Tal actividad deseable habrá de construirse en un continuo formativo desde la enseñanza primaria hasta la universitaria: nuestra propuesta se dirigirá a la primera, dada la urgencia de partir de dicho nivel, aunque transitará por la formación de futuros y futuras docentes de primaria, actuales estudiantes en las facultades de educación. Partiremos de un modelo que será a la vez un ejemplo: un recorrido urbano por un barrio de Granada en el que perviven signos del primer franquismo, que han eludido hasta hoy la retirada impuesta por las leyes memorialistas y sirven, por ello mismo, para elaborar un mapa reflexivo acerca de la memoria democrática, a veces incorporada en

determinadas acciones de la población del barrio (intervenciones en placas, grafitis, etc.).

2. LA CIUDAD DE GRANADA: FURIA Y MEMORIA

Granada no es, desde luego, ni siquiera lejanamente, aquella Ciudad de la Furia a la que cantaba hace ya décadas el grupo de rock argentino Soda Stereo en su cuarto álbum (1988: *Doble vida*), ciudad y canción recientemente homenajeadas por Ernesto Mallo en su novela negra homónima (2021), articulada mediante poderosas metonimias. Y sin embargo, ¿qué ciudad actual no podría reclamarse de la estirpe violenta y vengativa de las furias, esa triple deidad latina del inframundo que recordamos siempre en contextos de guerra, actuales o pasados?

Granada no es un infierno. Tal vez, puede ser. O si lo es (o lo ha sido o lo será), no lo es en mayor medida que cualquier otra ciudad. Sin duda, hay una historia (con minúscula) de las cosas y de las gentes que han hecho la ciudad y hasta el presente dejan aquí su impronta, calladamente, de forma etérea, frágil, precaria casi; así como existe una Historia (con mayúscula) que no se puede separar de aquella, pero introduce en las vidas cierta tintura, cierta pretensión de *ethos* normativo, presente, pesadamente, en la historiografía, en los libros de texto, en las rutinas políticas y académicas, en la planificación urbana, en los homenajes públicos, las estatuas y los nombres de las calles. No hay necesidad, por supuesto, de interpretar la relación entre ambas al modo de una dicotomía, como tampoco la hay de señalar su hermanamiento. Ni siquiera puede resultarnos ya de utilidad el recurrir a la célebre distinción de Unamuno, con su reivindicación de la *intrahistoria*. Y tampoco acudiremos en estas páginas a la todavía urgente necesidad de establecer lazos de unión entre la memoria y la historia, de urdir una «historia con memoria» (Cuesta, 2011) que sea eficiente a la hora de abrirnos a una enseñanza crítica de la historia del presente, tan ligada a las heridas y/o los traumas de nuestro común habitar reciente. Aunque es cierto que algo de esto último ha de

planear sobre nuestra escritura, dado que nos encontramos siempre abocados no a un autocomplaciente recurso pedagógico o a un simple juego estetizante, sino a un llamamiento ético y democráticamente responsable: pretender el supuesto valor de la «neutralidad» en educación solo revela una visión torpe de esta (Liceras, 1998: 221). Ni las escuelas son lugares neutrales ni quienes enseñan podemos optar por una posición «neutral» (Giroux, 1990: 177): las y los docentes de Ciencias Sociales hemos de formarnos «como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva» (Pagès, 2011: 78), si deseamos que la enseñanza se articule como profesión sentida y con sentido, con valor personalmente apreciable y socialmente valorada.

2.1. De Cartuja al cielo

Considerar de manera crítica un recorrido urbano, hacer de la ciudad un campo de prácticas y discursos capaz de promover miradas, actitudes y valores cívicos, ciudadanos, requiere entre otras muchas cosas delimitar un territorio, establecer unas lindes ficticias que nos ayuden a estudiarlo con cierto detalle y alcance. Tal vez de manera similar a como en los actuales seriales policíacos se habla de «establecer el perímetro» en torno a la escena del crimen. En el caso de la zona de Granada que puede agruparse bajo el nombre general de «Cartuja», en honor o bajo la influencia del antiguo monasterio cartujo edificado tras la conquista cristiana de la ciudad, podríamos partir de un amplio espacio para luego, conforme a nuestros intereses, circunscribirnos a una pequeña zona.

Más allá de la actual división barrial, convencional, del área, nos interesa su adscripción a una determinada orografía: Cartuja tiene que ver con un enorme cerro (seguimos a nuestro modo el informe de Pastor y Pachón, 1991) que integraría la totalidad de las facultades universitarias de esta zona, incluido el Observatorio Astronómico y los demás gadgets jesuitas que pueden servir para recordar al colectivo cuyos herederos allá a mediados del pasado siglo obtuvieron pingües beneficios con la venta de

los terrenos a la administración universitaria, la antigua carretera que conduciría a Murcia y sobre cuya curva se alza cual testigo involuntario o mudo centinela el elegante Palacio de Rolando, construido por un comerciante genovés del siglo XVII ajeno lógicamente a las estupendas maniobras inmobiliarias realizadas por allí en la última década del siglo mencionado, al socaire de la vieja burbuja constructora al límite ya cuando el salto de una a otra legislatura aznarista (previamente, el beneficio de las ventas habrá redundado en beneficio no de la orden de Loyola, sino de otras con más modernos carismas aunque análoga o incluso mayor proclividad tanto a la educación juvenil como al aliento gentrificador: los padres salesianos y los hermanos de La Salle). En fin, el cerro que nos sirve de punto de partida para situar Cartuja se contaría entre las estribaciones de aquel otro mayor coronado por la Ermita de San Miguel y, un poco más alto aún, el conocido Centro de Internamiento de Menores Infractores de San Miguel, que para todo alcanza la espada arcángelica del *Quis sicut Deus*. Esto por lo que toca a las alturas. Con respecto a la base, ya podemos sentir la cerril ascensión en el momento en que desde la avenida de la Constitución acometemos el inicio de la avenida de Madrid, pongamos por caso, o los bellos Jardines del Triunfo, cimentados sobre una antigua rauda o cementerio islámico (dato, por cierto, curiosa aunque parcialmente asumido por Google Maps), clausurado por los Reyes Católicos pocos años después de la conquista de Granada, como represalia por las primeras insurrecciones mudéjares. Para nuestros fines caminantes y a modo de resumen, podríamos asociar Cartuja con una progresión ascendente y cada vez más escarpada desde el llano relativo de esa moderna vía de comunicación urbana que es la avenida de la Constitución (antes bajo la advocación del «protomártir» fascista Calvo Sotelo) hasta la ermita y reformatorio de San Miguel. En el medio de tal progresión, nos interesan muchas cosas, en especial el pequeño enclave que pronto abordaremos.

2.2. Modos del caminar y del encuentro

Pero antes, una breve anécdota ligada al caminar. O a sus modos. Hay, por lo menos, dos maneras de recorrer a pie el trecho que media entre la Gran Vía de Colón y la Facultad de Ciencias de la Educación, en el Campus de Cartuja. En realidad, los caminos para realizar tal ascensión son varios, pero maneras o modos solo hay dos: se puede optar por un recorrido prácticamente recto, más o menos despejado, por vías relativamente anchas que bien pueden partir del punto de intersección entre la Gran Vía y la avenida de la Constitución, allí donde bajo una ondeante bandera patria nos observa con mirada hueca y rostro severo el Gran Capitán (estatua de busto o, mejor, enorme mascarón que se muestra como una versión malcarada, bélica o grotesca de Colón, cual almirante con malas pulgas) y dirigirse por la cuesta del Hospicio hacia la calle Real de Cartuja, cuya prolongación como paseo o camino hacia Jun y Alfacar pronto nos llevará ante las puertas del monasterio cartujo primero y de la facultad después; o bien se puede escoger un recorrido oblicuo a través de las calles aledañas a la fábrica de cervezas Alhambra, tras abandonar la calle Ancha de Capuchinos y la avenida de Murcia, atravesando ese abigarrado poblado de pequeñas casas bajas unifamiliares en lenta extinción que forman una pequeña porción en el extremo sur del extenso barrio conocido como Cercado Bajo de Cartuja, cercano a las Eras de Cristo, antes de desembocar finalmente en el paseo de Cartuja que conduce al monasterio y la facultad, pertenecientes ambas edificaciones a la antigua demarcación del Cercado Alto de Cartuja.

Pero hay, como hemos señalado, otros modos de considerar la memoria, de gestionar lo memorable (aquello que social, política, humanamente, es digno de ser recordado) y su antónimo, lo despreciable (aquello que merece, como bien dice Ernesto Mallo, «Caer en el más profundo de los olvidos, la única forma de perdón verdadero». 2021: 212). Como también hay otros modos de pasear (Alderoqui, 2012), de caminar, de recorrer un mismo espacio, en nuestro caso el de Cartuja. Y a ello, recuperando la promesa de nuestro título (un recorrido urbano por la

Granada de postguerra, lo que equivaldría irónicamente a un paseo patriótico), vamos a dedicar los párrafos siguientes.

3. EL CERCADO BAJO DE CARTUJA: UN PASEO POR LA POSTGUERRA

Nos centraremos, por tanto, en los posibles recorridos por una zona relativamente pequeña del Cercado Bajo de Cartuja. Podríamos atravesar esta zona, como dijimos, para alcanzar el paseo de Cartuja o camino de Alfacar, carretera que funciona como límite entre dicho Cercado y el llamado Cercado Alto de Cartuja. Evidentemente, se trata de antiguas denominaciones que obedecen a una rica lógica urbanística, hoy desaparecida casi por completo. Como nuestro propósito no consiste exactamente en el estudio urbano ni histórico de las calles y casas que mencionaremos, recurriremos a una especie de metáfora para ubicar el lugar que nos interesa: si como vimos líneas antes la entera zona ascendente de la ciudad que por metonimia denominamos Cartuja bien podría llegar en su límite de mayor altitud hasta San Miguel, de igual manera podríamos situar en la zona opuesta y a modo de límite didáctico a la Alhambra. No el complejo monumental nazarí, sino la no menos famosa fábrica cervecera. De hecho, podríamos informalmente denominar —ha sido una práctica habitual en clase— al segmento urbano que nos interesa como «Barrio de las Cervezas Alhambra», lo que no deja de ser útil dado el gusto general de la pituitaria de nuestro alumnado y profesorado por el aroma a fermentación de levaduras y lúpulo que suele envolver la barriada.

3.1. Barrio de las Cervezas Alhambra, barrio patriótico

Nuestro actual barrio cervecero podría, entonces, quedar delimitado del modo siguiente: por el levante, el camino de Alfacar o Cartuja; por el poniente la propia fábrica de cervezas o el actual camino de

Pulianas, que atravesaría las desaparecidas (excepto por el nombre) Eras de Cristo; por el norte la calle Cardenal Parrado y por mediodía la avenida (ya casi carretera) de Murcia. Desde un punto de vista disciplinario, de lectura foucaultiana a nivel infantil, el lugar es fantástico: más al norte de Cardenal Parrado nos topamos con la iglesia (Seminario Mayor Diocesano San Cecilio) y el ejército (Aalog-21 del Ejército de Tierra y Cuartel de Artillería Cervantes), en conjunto un verdadero muro continuo e infranqueable a la hora de abordar nuestra facultad: como antaño, ambas instituciones completan el Cercado Bajo y obligan a bordearlo por Parrado o, más al norte, por Dr. González de Vega. En el entorno inmediato o al sur del limes representado por la avenida de Murcia, abundan las instituciones hospitalarias y asistenciales, antiguas y modernas, religiosas o civiles, en uso o bajo nuevas funciones (Hospital Clínico, Universitario San Cecilio, Capuchinos de Fray Leopoldo, Hospitalarios de San Juan de Dios, Hospital Real, etc.), así como una legión de iglesias y cuarteles, en activo o con usos desplazados a tenor del préstamo interdisciplinario (el rectorado universitario en el Hospital Real y en antiguos pabellones militares cercanos, el Archivo militar en el Convento de la Merced, etc.). Culturalmente, solo falta una plaza de toros... que, en efecto, la hubo en Triunfo (concepto ahí equívoco donde los haya), hasta su renovación desplazada a la avenida Dr. Olóriz.

En cualquier caso y de vuelta a las inmediateces de la cervecera, nos encontramos con un pequeño barrio de antiguos bloques edicios familiares y de pequeñas viviendas adosadas unifamiliares, fases ambas de una historia inmobiliaria ligada a la Guerra de España⁵, a los diseños

⁵ Seguimos aquí el criterio de David Jorge (inspirado a su vez en Toynbee) en su monumental obra (2016) sobre el período de 1936 a 1939, en el sentido de no apodarar como «civil» un conflicto surgido de un golpe militar fallido, dado que de hacerlo —ciertamente en consonancia con una larga historiografía no siempre *neutra* ni *inocente* en sus intenciones— estaríamos asumiendo la más básica justificación doctrinaria del franquismo: el mito del enfrentamiento entre dos bandos o partidos populares, base a su vez de la hoy célebre «equidistancia», al tiempo que se localiza o «nacionaliza» el conflicto, obviando casi por completo su clara inserción internacional en el período de entreguerras, como primera fase

urbanos y a la memoria del bando sublevado, victorioso en la ciudad de Granada desde un primer momento. No nos detendremos aquí a glosar la historia de estos grupos de viviendas, pertenecientes a la llamada Obra Nacional de Construcción y proyectados a finales de los años treinta y comienzos de la siguiente década. De aquellos primeros años de la Obra Sindical del Hogar y Arquitectura (OSH), junto al hoy totalmente desaparecido Grupo de vivienda social «Rodríguez Bouzo», que se extendía tras la ermita de San Isidro por las Eras de Cristo hasta el también evaporado viejo estadio de Los Cármenes, nuestro Grupo del Cercado Bajo de Cartuja subsiste junto a otros dos más alejados en el espacio, el del Camino de Ronda y el de la Carretera de la Sierra, grupos de viviendas protegidas que seguirían creciendo luego y extendiendo la ciudad por la vega (como ya sucediera en el Cercado Bajo de Cartuja, la eras y suelos aún rurales cumplirían su destino recalificador al servicio del trazado urbano: grandes expansiones de la ciudad como la Chana, el Zaidín, etc.), con estupendos nombres de fantasía: «La Cruzada», «La Victoria», «Alzamiento Nacional», «Comandante Valdés», «Generalísimo Franco»...

Todos estos grupos de viviendas sociales y sus complejos procesos ellos han sido estudiados rigurosa y exhaustivamente por María del Pilar Puertas Contreras en una tesis doctoral (2012a) imprescindible para la contextualización histórica y urbana del espacio que consideramos. Aunque no es el tema que aquí nos ocupa, sí conviene destacar la importancia de la enorme obra pública de edificación social posterior a la guerra en la creación de un modelo de enriquecimiento público/privado que llega hasta nuestros días; y hay que resaltarlo porque afecta a la estructura entera de las ciudades que en lo particular pretendemos habitar y en lo profesional, enseñar. Además de otras conocidas organizaciones que hemos ido mencionando y prosiguen en su labor gentrificadora, de inmatriculaciones (increíblemente) consentidas y venta de suelo secularmente bonificado, hubo otras en los tiempos del reír de la

que fue de la Segunda Guerra Mundial. Guerra de España, pues, sin más aditamento.

primavera que hicieron su negocio: la Obra Sindical del Hogar, el Instituto Nacional de la Vivienda (INV) y demás estructuras al servicio de Falange fueron pioneras en la creación de lo que con el tiempo se denominaría «pelotazo urbanístico», visible en la Granada del alcalde Gallego Burín en las reformas del barrio de la Manigua (Puertas, 2012a: 141), de manera que «a finales de los años 50 se ha conseguido lo que se llevaba intentando desde 1939; que fuera la iniciativa privada la que acometiera la construcción de viviendas sociales» (Puertas, 2012b: 196). Desde entonces hasta la actualidad, cada cual puede sacar sus propias conclusiones.

3.2. Modélica toponimia para una nueva España

La barriada que se extiende a la sombra de Cervezas Alhambra mantiene de aquel gozne entre los años treinta y cuarenta del pasado siglo la solidez de las construcciones y las placas y nombres de las calles. De alguna manera, construida como una de las primeras recalificaciones contemporáneas en suelo urbanizable de las eras del entorno agrario propio durante siglos de la zona (recordemos que el Hospital Real, hoy en pleno contexto urbano, se construyó extramuros de la antigua ciudad, sobre suelo rústico a lo sumo ocupado por un extenso cementerio que no molestó mucho a la cultura vencedora del momento a la hora de emplear las fosas como cimientos, por aquello de la conciliación, el respeto y la buena convivencia), y tras décadas de tranquilo silencio, el barrio se agita en la actualidad con un curioso proceso de metamorfosis en el que se mezcla la alta ocupación, en parte por descendientes de los antiguos inquilinos, en parte por el lógico cambio de propietarios, y la rehabilitación de muchas de las viviendas sociales originales con la tímida reedificación a pequeña escala de algunos segmentos y, sobre todo, la incorporación de nuevos ocupantes, en su mayor parte jóvenes, estudiantes, dada la cercanía a las facultades del Campus de Cartuja.

En una ciudad con cierta tendencia a la conservación de nombres, emblemas y consignas, cuna a fin de cuentas del yugo y las flechas

omnipresentes que los falangistas en tiempos de la II República superpondrían y patentarían como símbolo de fuerza y unidad con trascendencia superior al primitivo intercambio de regalos galantes en las bodas de los monarcas fundadores, nuestro barrio de las cervezas no necesitó cambiar la denominación de calle alguna, dado que las vías se trazaron con las viviendas. En este sentido, es una simple evidencia que el nuevo régimen militar llegó acompañado de un denodado afán por modificar el principal callejero urbano, a fin de homenajear a sus héroes guerreros, recordar las batallas y gestas más sonadas de la contienda y las fechas más emotivas de la sublevación. La toponimia callejera granadina amaneció en algún momento originalmente renombrada: plaza General Franco (Plaza Nueva), plaza General Sanjurjo (plaza del Campillo), avenida José Antonio (Cuesta del Darro), avenida 18 de julio (avenida Pablo Picasso), calle Alcázar de Toledo (calle Poeta Gracián), etc.⁶ El barrio que consideramos casi no tuvo necesidad de renombrar nada. Su pequeño dédalo de calles y placetas (ver figura 1) era y es, puesto que permanece inalterado, un verdadero rosario de nombres falangistas, un auténtico panteón patriótico plagado de heroicos camaradas, modelos para la juventud nacionalsindicalista, deseosa y dispuesta a levantar en un movimiento poético el fervoroso afán de España... como dictaba la retórica joseantoniana ya en el discurso fundacional de 1933.

⁶ Seguimos aquí lo mencionado en la web del Mapa de la memoria histórica de Granada, en la entrada titulada: «Renombrar las calles, construir la memoria franquista (Primer franquismo 1939-1959)», [<https://www.mapamemoriagranada.es/lugares/primer-franquismo/52-renombrar-las-calles-construir-la-memoria-franquista>]. Cuando tanta polémica sucia, estéril y torticera se cierne aún sobre los artículos de nuestras leyes de memoria histórica que obligan a suprimir del callejero el ensalzamiento de fascistas, psicópatas y criminales, se olvida la premisa principal: el franquismo construyó su propia memoria del pasado y la forjó sobre las ciudades —entre otras cosas— a fin de justificar y naturalizar su existencia y su proyecto, invisibilizando lo que en él no tuviera cabida.

simplemente señalar que es posible establecer una actividad didáctica en torno a cuanto señalamos, mediante el simple trazado de un itinerario (evidentemente liberado de todo lastre monumentalista y de la historia patrimonial del arte) que podría enriquecerse conforme fuésemos capaces de dar cuerpo y actualidad vital, por así decirlo, a la historia reciente a que pertenece el barrio y sus consecuencias en el tiempo presente⁷.

3.3. Panteón de nombres ilustres

Dicho con cierta rapidez, resulta ya un poco cansadora la denuncia que repetidamente hemos de hacer de la flagrante vulneración e incumplimiento de la Ley de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía, que señala explícitamente lo siguiente:

La exhibición pública de escudos, insignias, placas y otros objetos o menciones, como el callejero, inscripciones y otros elementos adosados a edificios públicos o situados en la vía pública, realizados en conmemoración, exaltación o enaltecimiento individual o colectivo del golpe militar de 1936 y del franquismo, de sus dirigentes o de las organizaciones que sustentaron al régimen dictatorial, se considera contraria a la Memoria Democrática de Andalucía y a la dignidad de las víctimas.⁸

Y, en consecuencia, deben desaparecer. ¿Han desaparecido? En absoluto, ya que los tenemos a la vista, ochenta años después. ¿Se trata de

⁷ Bajo el título: «Patrimonio, memoria histórica y educación ciudadana: Un itinerario didáctico por el barrio del Cercado Bajo de Cartuja (Granada)», presenté con mi colega Carolina Alegre en el Congreso Prácticas y Reflexiones en Educación Patrimonial (PREP-3), en octubre de 2019 y en la Universidad de Huelva, una propuesta didáctica llevada a cabo con diversos grupos estudiantiles. Puede consultarse en formato póster en el siguiente enlace DOI: 10.13140/RG.2.2.25406.43840.

⁸ Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (BOJA nº 63 de 3 de abril y BOE nº 95 de 21 de abril de 2017), Capítulo III, Artículo 32, punto 1.

una vulneración extraña por excepcional, local, regional o autonómica? No exactamente, puesto que a nivel nacional el panorama se repite con el incumplimiento del artículo 15 de la llamada Ley de Memoria Histórica de 2007, por no hablar de lo que sucede en otras provincias y comunidades autónomas. En cualquier caso y para nuestro solaz, contamos en Granada con este particular panteón de nombres ilustres y patrióticos. Señalemos su nómina, tratando de establecer no una secuencia callejera sino cierta agrupación de acuerdo a unos criterios comunes:

- **1) Cardenales de la iglesia católica**

Como no podía ser de otro modo, dadas las características del barrio (como vimos, la iglesia dominaba la parte norte del Cercado, a partir de la calle del Cardenal Parrado, lo que frenó allí las ansias de otra institución con enorme poder, pero menor, Falange, para extender su obra de viviendas sociales). El arzobispo y procurador en cortes franquistas establece un límite del barrio y halla cerca, en la plaza del Cardenal Cisneros, su doble o referencia renacentista. Uno y otro cardenal bien pueden servir para establecer el alfa y omega de un recorrido didáctico por la zona.

Cardenal Parrado (Agustín Parrado García)	(Fuensaldaña, Valladolid, 1872 - Granada, 1946) fue obispo de Palencia, arzobispo de Granada y cardenal de la Iglesia Católica desde 1946. En el terreno político (si no lo es ya el cargo eclesiástico) fue también consejero nacional y procurador en las cortes franquistas.
Cardenal Cisneros (Francisco Jiménez de Cisneros)	(Torrelaguna, Madrid, 1436 - Roa, Burgos, 1517) fue cardenal, arzobispo de Toledo, regente de Castilla en dos períodos distintos (1506-1507 y 1516-1517), primado de España y tercer inquisidor general de Castilla, perteneciente a la Orden Franciscana.

- **2) Referencias imperiales**

Repetimos personaje para unirlo a uno de los pocos nombres propios del callejero del barrio (no aparece en el mapa de la figura 1, debido a la obligada reducción del mismo) que no pertenece al siglo XX, sino que sería coetáneo y doble espiritual de Cisneros: el capitán Domingo Lozano. Cruzando la espada con el crucifijo, por el imperio hacia dios, el conquistador del Tolima serviría aquí de algún modo como cierre de la representación heroica y romántica de la época histórica preferida por los falangistas: el Imperio. Hay, además, una curiosa confusión, que dejaremos para más adelante, en el cuadro del punto 4).

Cardenal Cisneros (Francisco Jiménez de Cisneros)	Ver cuadro anterior.
Domingo Lozano	Conquistador en el siglo XV de Colombia, a la que llamó «Nueva Granada», en honor a su tierra natal. Murió temprano en la región del Tolima a manos de la nación de los indios Pijaos.

- **3) Héroes del aire**

Muertos en combate o en accidente aéreo, encontramos tres nombres de aviadores, ligados a la mitología propia de este cuerpo militar de élite. Bermúdez de Castro era tan popular en el contexto de los primeros años cuarenta que se dio su nombre al primer grupo de bloques de vivienda social del barrio, limítrofes con la avenida de Murcia. Tanto él como García Morato formaban parte fundadora de la célebre Patrulla Azul, la primera patrulla de caza española, formada por tres aviones italianos que al mando de García Morato (con Bermúdez y con Julio Salvador y Díaz-Benjumea, quien llegaría a Ministro del Aire en el tardofranquismo) intervino en las principales batallas de la guerra. Héroe

indiscutible para los franquistas, García Morato fue uno de los máximos responsables de los bombardeos sobre Andalucía, destacando los de Jaén (el «Gernika andaluz») y el asedio a Antequera, además de colaborar con la aviación que masacró al pueblo que huía en el trágico episodio de la carretera Málaga-Almería conocido como *La Desbandá*.

Narciso Bermúdez de Castro	Piloto militar granadino de aviación, fundador de la Patrulla Azul, ensalzado por Queipo de Llano y muerto en la batalla de Brunete (1937).
Joaquín García Morato	Piloto militar melillense fundador y líder de la Patrulla Azul, muerto en una exhibición acrobática al poco de acabar la guerra (1939).
Rafel Jiménez Garrido	Piloto militar granadino muerto tras finalizar la guerra en un accidente aéreo (1946).

- 4) Mártires falangistas en la contienda

No puede faltar un listado de jóvenes falangistas, camaradas voluntarios muertos a manos del enemigo en acciones terribles y valerosas, a quienes presentar cual modelos de arrojo, heroísmo y entrega a las nuevas juventudes. No lo añadiremos aquí, porque no compartimos el criterio, pero hay quienes piensan que la calle Domingo Lozano tendría que ver no con el conquistador imperial, sino con Domingo Lozano Molina, uno de los primeros jefes provinciales de Falange... pero en Málaga, no en Granada.

Luis Labella Dávalos	Joven alférez provisional granadino, decapitado con apenas 20 años por un obús republicano en el frente de Córdoba (1937).
José Morell	Alférez provisional granadino muerto con 17 años en el frente de Extremadura en 1938.
Melchor Almagro Segura	Alférez provisional granadino muerto cerca de Alcalá la Real en 1938.
Juan García Villatoro	Motrialeño capitán de Regulares y muerto en 1938 en la Sierra de Argallón (frente de Córdoba).
Miguel de Castro Cortés	Alférez de Artillería, muerto en el frente de Segovia en 1937.

- 5) Promotores y altos cargos de Falange

Por fin, pero a destacar, *at last but not least*, dos importantísimos nombres a quienes deseáramos, pero en la circunstancia no podemos, prestar mayor atención que a sus camaradas de callejero. Baste con señalar que ambos cumplirían hoy el papel de grandes promotores públicos del sector inmobiliario, dicho sea con la ironía que confiamos se haya comprendido al tratar antes al paso este tema. No son mártires de la contienda ni nada que se le parezca, sino más bien altos funcionarios políticos y responsables en gran medida del barrio del Cercado Bajo, de donde la asignación de sus nombres a sendas vías principales. La mejor, la de Pizarro Cenjor, que atraviesa por completo la barriada, desde Cardenal Parrado hasta la avenida de Murcia. En el próximo y último apartado volveremos sobre este camarada y la circunstancia de su calle.

Álvaro Aparicio	Secretario General de la Obra Sindical del Hogar y Arquitectura (OSH) y vocal del Consejo Asesor del Instituto Nacional de la Vivienda (INV).
Manuel Pizarro Cenjor	Militar español con grado de general, subdirector de la Guardia Civil, jefe provincial del Movimiento en Granada desde 1941 y gobernador civil de esta provincia, antes de ocupar dichos cargos en la de Teruel, su tierra natal, desde 1947 hasta su muerte en 1954.

4. CONCLUSIÓN: LA EFÍMERA VENGANZA DEL MAQUIS

Sin duda, los historiadores especialistas en el período del primer franquismo tendrían muchas cosas que decir de alguien como Pizarro Cenjor, militar, falangista, promotor como hemos visto del proyecto urbanístico falangista en Granada, gobernador civil en la provincia al tiempo que jefe político provincial de Falange, doble cargo que, por ejemplo, no ostentaba su antecesor en el gobierno civil, el antes y luego conocido alcalde de Granada Antonio Gallego Burín, cuyas simpatías políticas eran más mauristas que joseantonianas. Muchas cosas podrían decirnos de la colaboración y las desavenencias entre Pizarro y Gallego, pero lo cierto es que el general de la Guardia Civil acabará desplazado de Granada, repitiendo cargos de jefe provincial de Falange y gobernador civil en su tierra, Teruel, mientras que Gallego Burín asumirá un largo mandato como alcalde granadino que tendrá notable influencia y sello propio en la gestión del urbanismo municipal (Puertas, 2012a: 139).

Concluiremos sin embargo nuestro texto, brevemente, rápidamente, con una anécdota que merecería mejor y más amplio desarrollo, porque habla de muchas cuestiones que, en ocasiones, escapan de las posibilidades y alcances de un estudio académico o un proyecto didáctico. Nos referiremos a un acto de vandalismo, entre los muchos que suelen sucederse sobre las placas municipales del barrio de las cervezas Alhambra. Ya señalamos anteriormente que existe una parte de la actual

población que rechaza la herencia fundadora del lugar. Los nombres del callejero (cuyas gestas conocen muy bien), los símbolos del INV o de la anterior OSH: yugos flechados en las placas antiguas, martillo vertical flanqueado por espiga de trigo y pluma u hoja de palma propio de la Organización Sindical, etc. Rechazan los símbolos, la pervivencia de los valores de la historia de los vencedores que encarnan en la actualidad, rechazan en suma el tácito apoyo de los sucesivos gobiernos municipales al consentir dicha continuidad simbólica (con cuanto entraña) mirando hacia otro lado e incumpliendo la legislación vigente sobre memoria histórica. «¿Qué saben los topógrafos y los constructores de calles de las esperanzas y actitudes humanas?», se preguntaba hace décadas el psicoanalista alemán del urbanismo Alexander Mitscherlich (1969: 42), para quien la ciudad, cada ciudad, constituiría algo único entre el paisaje, la naturaleza y una realidad que amaríamos como se ama a una persona. Los muros en desuso del barrio, tapiados tal vez para proteger propiedades vacías a la espera de un nuevo repunte de la ocasión inmobiliaria, se van cubriendo periódicamente de grafitis anarcas («Ni dios ni amo», «Muerte al estado», «Barrio antifa», etc.), mientras que en ya no raras ocasiones las placas en honor de militares y falangistas aparecen cubiertas con alguna pegatina alusiva al franquismo y su continuidad en la monarquía... Nada grave, dado que no destruyen ni alteran las placas municipales, tan solo las ocultan momentáneamente con ánimo ni siquiera provocador: se trata más bien de recordar la necesidad de cumplir la legislación vigente.

Una de estas acciones nos servirá de colofón o conclusión. Tuvo lugar en algún momento de 2018 y se mantuvo durante meses. Las placas del callejero alusivo al general Pizarro Cenjor fueron cubiertas primero con pintura blanca y luego renombradas como «Calle del Maquis». Durante un tiempo breve pero mágico, la espina dorsal de comunicación de la barriada pasó a llamarse, vox populi, calle del Maquis (ver figura 2). Tiempo mágico, porque pertenece al del estudio y las revelaciones. No hemos dejado anteriormente constancia de ello, como no la suele haber tampoco en la percepción del callejero, pero el general Pizarro Cenjor, además de

jefe del movimiento, gobernador civil, némesis malograda de gallego Burín y promotor inmobiliario, tuvo mucho que ver con el maquis.



Figura 2 – Antes y después (y de nuevo antes, con la reposición posterior de la primera imagen): la calle de Pizarro Cenjor rebautizada como calle del Maquis.

Fuente: Fotografías del autor, elaboración propia.

O mejor dicho, con la represión del maquis. Propia de zonas de montaña, como resulta sabido, la resistencia guerrillera antifranquista posterior a la guerra se hizo fuerte en Granada, tierra adoptiva de Pizarro, y en su tierra natal y al fin de promisión, Teruel. En Granada persiguió con denuedo a los hermanos Quero y otros maquis abatidos justo al final del mandato del gobernador. En Teruel, al poco de trasladarse, tuvo lugar la conocida como masacre o saca de Monroyo, cuando un 11 de noviembre de 1947 la Guardia Civil ejecutó extrajudicialmente a unos ocho turolenses sospechosos de colaborar con la guerrilla y llevados desde la cárcel de Alcañiz hasta un recodo de carretera rural donde fueron asesinados. La matanza llega hasta hoy gracias no a la historiografía ni los libros de texto ni la jurisprudencia, sino a los testimonios del momento y su permanencia en la memoria y la historia oral.

Ochenta años después, tal vez la venganza callejera del maquis haya sido efímera. Puede. Tal vez. O tal vez no tanto. Como bien nos ha dicho Elizabeth Jelin (2002), las memorias hay que entenderlas como

procesos subjetivos anclados en experiencias, en marcas simbólicas y materiales, pero siempre objeto de luchas, conflictos, disputas, relaciones de poder. Resulta indispensable «historizar» la memoria y reconocer que el pasado, materia viva y orgánica, cambia de sentido y lugar en los espacios políticos e ideológicos. La historia no es un megalítico dolmen clavado de una vez por todas, no es el monolito impenetrable, incomprensible e inamovible de Kubrick ni un menhir enhiesto y juguetero en manos de Obélix. Por decirlo al modo célebre de Marshall Berman, quien a su vez remedaba a un luminoso Karl Marx, todo lo sólido se desvanece en el aire.

Capítulo 3

Cine y audiovisual para trabajar la memoria histórica y la educación crítica

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya algunos años, en un artículo periodístico dedicado a los lugares de la memoria y escrito al calor de las velas y los mensajes populares inscritos en memoria de las víctimas del 11-M, Reyes Mate nos recordaba que atender desde el presente al pasado doloroso siempre supone reconocer la vigencia de la injusticia causada a la víctima, «de ahí que la actitud de quien recuerda es la de escucha y atención al otro» (Mate, 2005: 56). Tal actitud, aparentemente pasiva a menos que entendamos que no hay mayor verbo de acción que el de *recordar* reflexiva y críticamente, tiene mucho que ver con el espacio de ideas que, a modo simplemente introductorio, quisiéramos desarrollar en los breves párrafos que siguen, a propósito de la conjunción entre memoria histórica, educación crítica y democrática y cultura cinematográfica o audiovisual.

A nadie debe sorprenderle ya el hecho de que en las últimas décadas, el cine, al igual que sucedería con la familia más amplia de los audiovisuales (documentales, reportajes, noticieros, grabaciones del desarrollo de indagaciones y procesos judiciales, registros de voz y/o imagen, intervenciones, videoarte, etc.), se ha convertido en un medio tanto artístico como didáctico idóneo para la enseñanza en el ámbito de

las distintas materias que componen las ciencias sociales de cuanto tiene que ver con la memoria histórica.

En realidad y aun sin pretenderlo de un modo directo, explícito (lo que no excluye, obviamente, la presencia de dicha intención), el cine siempre ha integrado un artificio capaz de sostener e incluso de alentar miradas críticas acerca del entorno. Sería una banalidad, no por común o repetida menos insustancial, afirmar que el cine es una absoluta mentira, o que todo es ficticio y mendaz en el cine. Obviamente, responderíamos a quien dijera esto, ya lo sabemos. Pero lo cierto o la gran verdad que tal mentira encierra coincide igualmente con la máxima propiedad del cine desde su primer momento (recordemos al público huyendo despavorido de las butacas ante el peligro de ser arrojados por un haz de luz y sombras con forma de locomotora en movimiento): la capacidad que tal mentira o artificio tiene para presentar la realidad.

Las potencias de lo falso.

Aquello que con sencillez afirmaba el filósofo francés Gilles Deleuze del buen cine: su poder de hacer creer en el mundo, de desplegar las potencias de lo falso para recrear la creencia en lo verdadero: «Volver a darnos creencia en el mundo, ése es el poder del cine moderno (cuando deja de ser malo)» (Deleuze, 1987: 230). Por ello mismo, la imagen fílmica pertenece desde hace tiempo a los entornos de enseñanza y aprendizaje, ya sea de una manera destacada, ya más colateral o marginal incluso: estamos familiarizados con temáticas que tocan la conexión del cine con el aula. Sin embargo, el trabajo que aquí reclamamos, en la enseñanza de nivel universitario, aunque sin exclusividad ninguna, quisiera ir algo más allá del tratamiento que suele dársele al cine en clase, más allá de su simple ejemplaridad o ser complemento de temas teóricos.

Nuestra tesis consiste en mostrar la imagen fílmica como recurso didáctico de primer orden para el tratamiento no tanto de la historia, la geografía o cualquier otra faceta de las llamadas ciencias sociales, sino ante todo para la indagación, asunción, comprensión, enseñanza, ampliación y,

en definitiva, investigación en torno a un área de estudio de la historia social hoy necesariamente en auge: la «memoria histórica».

Sin duda, el territorio mismo de estudio que proponemos no deja de ser polémico. Suele acudir al concepto de memoria histórica en contextos informativos y/o políticos donde se espera provocar confrontación, discusión sentimental más que razonada, choque anímico, enfrentamiento ideológico. Igualmente, la novedad del concepto suele dar lugar a errores e incomprensión de múltiple calado, confundiéndose a veces la memoria histórica con la memoria de la historia, o con la memoria colectiva, o con la historia de las identidades, etc. Con todo, resulta fácil acotar el terreno: será memoria histórica aquella que tenga que ver con los complejos procesos de (re)construcción de la memoria social vinculada a etapas y acontecimientos traumáticos, dominados por la violencia, la injusticia y la violación de los derechos humanos de determinadas poblaciones, la inscripción de cuyas huellas en el presente se corresponde con la exigencia crítica de creación y promoción de una ciudadanía políticamente responsable y democrática. Como quedó señalado en el resumen, muchos y universales son los ejemplos de la cinematografía implicada con los intereses de la memoria histórica que se pueden señalar. Indagar en las posibilidades de este tipo de cine, su aplicación y uso didáctico en los diversos niveles educativos, será el propósito del presente ensayo.

2. ¿QUÉ ENTENDER POR «EDUCACIÓN CRÍTICA»?

Precisaríamos del espacio de una tesis, y nos quedaríamos cortos, para tratar el tema que da título a este epígrafe, pese a lo cual hay que intentarlo, dado el desalentador entorno de ideas que a menudo encontramos en el área educativa. Hablar hoy de la necesidad de propiciar una educación crítica suficiente y capaz de alentar una ciudadanía dotada de herramientas críticas y autónomas para el análisis de los hechos y contextos sociales de que forma parte, a fuerza de figurar como propósito

biempensante o como mantra jurídico-educativo en multitud de leyes, reglamentos y normativas curriculares, puede parecernos ya un tópico rayano en lo sabido o, lo que es peor, en la vacuidad de sentido último. Sin embargo, y precisamente por ello mismo, tal vez sea en el presente más urgente que nunca la necesidad de repensar y de replantear lo que entendemos bajo tal requerimiento, más aún en contextos en que las humanidades, las artes, las ciencias sociales y, en general, cuanto tiene que ver con los modelos clásicos, modernos, de la educación del espíritu libre y crítico se hayan en franco y progresivo abandono, proceso lamentable que lo es si cabe aún más al estar orquestado en paralelo a hipócritas demandas de calidad de la enseñanza, búsquedas de la excelencia formal para circunvalar contenidos y, en definitiva, puestas a punto de la llamada realidad actual, o supuestas interacciones del ímpetu educativo con la vocación social de un futuro de emprendimiento humano al que cada vez menos voces le afean su naturaleza lacaya y sumisa a los diversos poderes empresariales y comerciales propios de la era neoliberal.

En los últimos años, el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) ha señalado la necesidad de establecer «estrategias de cuestionamiento» (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 identifique con el concepto mismo de la democracia.

En tal sentido, creemos desde planteamientos de la educación patrimonial —que encuentra una clara inserción en el área de la didáctica de las ciencias sociales— que una revisión de las teorías, de los usos y de las propuestas didácticas acerca del espacio público, entendido tanto como el entorno urbano y cuanto en él se dispone, como las posibilidades de restablecer la justicia en ámbitos históricos y simbólicos en que se han conculcado los derechos humanos y civiles de determinadas poblaciones, es una tarea que se impone como necesaria en el marco actual de lo que entendemos por sociedades democráticas.

Y es en dicho marco donde hemos de ubicar, ante todo, la urgencia de una educación atenta a la memoria histórica, por todo cuanto el estudio de la misma implica a nivel político, histórico, de reparación de la justicia e, incluso, de mantenimiento y defensa de un legado patrimonial, tangible tanto como simbólico, en el que nuestra identidad o la recreación de nuestras identidades se haya esencialmente comprometida. Como recurso didáctico, pensamos además que el cine puede jugar un papel fundamental en la dinamización, actualización y asimilación de procesos, conocimientos y sensaciones que están aún lejos de dejar de resultar complejos y, por ende, conflictivos.

3. BREVE APROXIMACIÓN A LA MEMORIA HISTÓRICA

Tratar de la memoria histórica en el contexto y el espacio de escasas páginas no solo no es fácil, sino que posiblemente resulte imposible. Por ello, nos contentaremos con establecer un breve esquema que, a su vez, nos sirva para avanzar hacia el verdadero objeto de nuestro trabajo: el pensamiento y uso del cinematógrafo como recurso de enseñanza-aprendizaje adecuado a los fines de estudio y de investigación sobre la memoria histórica.

3.1. ¿Qué sería aquello que podríamos denominar memoria histórica?

La socióloga argentina Elizabeth Jelin lo ha señalado con inimitable rigor y contundencia en su monografía introductoria al magnífico proyecto que, bajo el título general *Memorias de la Represión* (2002), dirigió en la primera década del siglo XXI en torno a las memorias de la represión política en el Cono Sur latinoamericano, coordinando esfuerzos de unos sesenta investigadores procedentes de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y los Estados Unidos. Para Jelin, el interés que alienta bajo los estudios de memorialización histórica y la reflexión

que implica atiende a la necesidad humana de dar sentido a los acontecimientos traumáticos y a los sufrimientos que nos toca vivir, «con prácticas de rememoración, rituales de homenaje e iniciativas políticas que impulsen un “nunca más” a las afrentas a la dignidad humana» (2002: XI).

En este sentido y desde la perspectiva del trabajo, del conocimiento académico, hay que tener en cuenta que la memoria histórica se ligaría a la comprensión social de los conflictos que continuarían teniendo vida, vigencia, mucho más allá del momento concreto y del lugar de los acontecimientos que los originaron: tales conflictos sobre la memoria continuarían dando forma de un modo u otro a la vida social, política y cultural de una determinada región planetaria y, en consecuencia, del mundo entero.

Cuando ya ha transcurrido más de una década de un siglo XXI marcado desde sus inicios por la violencia global/local y a día de hoy asediado por graves incertidumbres, los procesos de recuperación y reparación de la memoria histórica se revelan como una de las grandes cuestiones transversales para la viabilidad presente y futura de sociedades dignas de ser habitadas. Sin ánimo reductor, cabe señalar (por ceñirnos tan solo al área de influencia de nuestra cultura, mediada por una comunidad de lengua) que todos los países iberoamericanos, incluyendo la península ibérica, tratan de maneras diversas —y a menudo bastante alejadas unas de otras en su suerte y resultados— de afrontar el pasado colectivo traumático fruto de dictaduras o de intensas situaciones de conflicto, recurriendo a medios tanto materiales como simbólicos de resarcimiento de las víctimas y restitución de la justicia, así como al establecimiento de lugares testimoniales de memoria y la apertura en distintos ámbitos públicos de espacios para la reflexión, la discusión, el estudio y el conocimiento de una verdad indiscernible de la herida.

Desde luego y como quedó señalado más arriba, nos movemos en un terreno que está lejos de propiciar un acuerdo epistemológico, incluso entre los eruditos que lo han trabajado. Así, no son pocos quienes han abogado intelectualmente por la reivindicación del olvido: como referencias globales, por ejemplo, David Rieff (2017) o, entre los clásicos,

Tzvetan Todorov (2000), o Santos Juliá (2017) en el caso español y aplicado a una transición de ochenta años. Y esto por no referirnos al padre del viejo aserto fundador, para vivir es necesario ser capaz de olvidar: Friedrich Nietzsche (1980: 250). Por descontado, tales reivindicaciones del olvido son en cada caso matizables, y en todo caso signo de una conflictividad intrínseca al tema que nos ocupa, pese a lo cual y frente a las mencionadas posiciones siempre reivindicaremos un plus, un suplemento, incluso un exceso de memoria histórica, considerando que tal ejercicio, singular y universal al tiempo que extremadamente atento con una realidad plural y compleja en sus particularidades, recorre campos tan diversos como la historiografía, el derecho, el pensamiento, la educación ciudadana, el patrimonio cultural, la política y el activismo por la paz, el perdón y la justicia.

3.2. Avanzando con la memoria histórica

En definitiva, tratar el tema de la memoria histórica implica internarse en un terreno en el que los aspectos históricos propiamente dichos se conjugan con otras facetas del actuar humano, cuya peculiaridad (a diferencia de lo que ocurre con hechos de un pasado histórico más o menos lejano, pongamos por caso) consiste en tener vigencia en la actualidad por las heridas, la fractura o la brecha abierta en su momento y no cicatrizada aún sobre el cuerpo social. Por esto mismo, se trata de una discusión que no ha cesado aún acerca de acontecimientos históricos que por sus mismas características implican un quebranto de la justicia, exigiendo reparaciones de muy diverso tipo: desde el reconocimiento y la satisfacción plena de las víctimas y sus descendientes hasta el castigo y la reconvención colectiva de los victimarios y verdugos, pasando por la necesidad de consolidar un imaginario de reflexión y crítica social a través de medios diversos de memorialización, como puedan ser la apertura de museos y zonas de musealización o memorialización (por lo general, allí donde pervivan restos o vestigios del uso de la violencia contra

determinada población), la instauración de desagravios y rituales políticamente adecuados para la reparación de la memoria, la educación crítica de la población (tanto joven como adulta, dado que los espacios educativos pueden ser de muy diversa índole, formales tanto como no formales) para que la barbarie no caiga en el olvido y pueda articularse de una manera efectiva la instancia de un «nunca más», etc.

Por descontado, la simple lejanía en el tiempo de los hechos susceptibles de dar origen a procesos de memoria histórica no sirve para decretar una suerte de prescripción, ni de los delitos (recordemos que a nivel mundial y a partir de las Leyes de Nuremberg los delitos contra la humanidad no prescriben) ni de la memoria. Por definición, el tiempo transcurre y nos vamos alejando individual tanto como colectivamente del pasado, razón que puede dar lugar a argumentos espurios a favor del olvido (se escucha en más ocasiones de las debidas: ya pasó todo, es agua que ha corrido, se trata del legado doloroso de generaciones pretéritas, etc.; incluso hay artistas que barajan groseramente las cartas so pretexto de *épater le bourgeois*⁹). Igual da si los acontecimientos se produjeron en las últimas décadas del pasado siglo XX, como es el caso de las dictaduras que asolaron el Cono Sur de Latinoamérica hasta prácticamente los años noventa (ejemplo del Paraguay de Stroessner, tema que hemos trabajado desde la perspectiva histórico-educativa y de género) o si pronto se cumplirá un siglo de los hechos que dieron comienzo a la barbarie (el caso español: la Guerra Civil de 1936 cuyos ecos llegan igualmente hasta nuestros días).

Del mismo modo, da también igual si en el transcurso del tiempo se han ido gestando acuerdos, sacrificios políticos y sociales (no hay sociedad transicional en que no se hayan dado, tanto más cuando el poder

⁹ Sería el caso, por ejemplo, del novelista francés Michel Houellebecq, uno de cuyos personajes comenta la prensa diaria y reflexiona del modo siguiente: «En cuanto a *Libération*, volvía de nuevo sobre el tema de la Shoah, el deber de mantener el recuerdo, la dolorosa exhumación del pasado nazi de Suecia. Me dije a mí mismo que para eso no valía realmente la pena haber cambiado de siglo» (2000: 16).

ha auto-evolucionado de la ley a la ley, como pretendiera Fernández Miranda en el caso español), leyes de reparación y reconocimiento de la memoria de las víctimas, etc. La memoria histórica demanda siempre algo más: una reposición actualizada en cada momento de la reflexión sobre lo acontecido, de la evolución de los efectos indefectiblemente causados en su momento y posteriores ramificaciones, la discusión razonada —que no excluiría, obviamente, los sentimientos, pero sí trataría de darles un cauce racional y discursivo— sobre el pasado, la gestión y multiplicación simbólica de los espacios de memorialización, ya sean espacios físicos, ya cartografías mentales (Aguilar, 2008).

Y todo ello desde una perspectiva crítica que no se hurta a nada, ni rechaza la discusión, antes al contrario, dado que de lo que se trata es de disponer del mayor número de piezas posibles para la reflexión (incluyendo la reflexión sobre sí de los sujetos y una deseable autocrítica). Incluso al precio o a riesgo de tener que dedicar mucha energía a combatir esquemas maniqueos, polarizados y simplificadores que, justamente por su carencia de zonas grises y fisuras, hallan en su transmisión un éxito y comprensión —a menudo bajo la cimentación de un popular *sentido común*— mayores que las interpretaciones adscritas a la polisemia y la pluralidad de voces (Jelin, 2002).

4. EN TORNO A CIERTA DISTINCIÓN: CINE PARA LA MEMORIA HISTÓRICA VERSUS CINE HISTORICISTA

Lo afirmábamos al comienzo, el cine queda aún muy lejos del agotamiento como recurso para el aula o para la investigación, y resulta especialmente indicado en el tema que nos ocupa, el del trabajo sobre la memoria histórica.

Ahora bien, no sirve cualquier tipo de filme (recordemos que, para Deleuze y ante todo, tenía que dejar «de ser malo», condición que no podemos tratar en estas páginas), ni cualquier tipo de alusión a la época histórica que puede entenderse origen o entorno del problema, de los

conflictos sociales base de la memoria histórica. Hay que tener en cuenta que incluso todo un género de películas que, en ocasiones y por descuido conceptual, suelen verse como propias de la memoria histórica se ocupan, en realidad, del tema histórico sin más: conviene separar ambas cosas.

Distinguir un cine susceptible de ser tratado como recurso innovador para trabajar la memoria histórica de otro cine que, en el menor de los casos, podríamos tratar de cine histórico, o de cine historicista, capaz de servir al estudio educativo de ciertas etapas históricas, útil tal vez para ilustrar la memoria de cierta historia, pero de ninguna manera adecuado —y esta sería una tesis mayor que tendríamos que defender con mayor calma y detenimiento en otro tiempo y lugar— para trabajar de manera rigurosa la memoria histórica.

Así, por ejemplo, películas entre otras como *La vaquilla* (Luis García Berlanga, 1985), *Dragon Rapide* (Jaime Camino, 1986), *¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1990), *Libertarias* (Vicente Aranda, 1996), *La hora de los valientes* (Antonio Mercero, 1998), *Los años bárbaros* (Fernando Colomo, 1998), o el clásico estadounidense inspirado en la novela homónima de Hemingway *For Whom the Bell Tolls* (*Por quién doblan las campanas*) (Sam Wood, 1943), por solo citar filmes que cuentan con la Guerra Civil como trasfondo desencadenante, no nos atreveríamos a relacionarlas de manera directa con la memoria histórica, en tanto que dicha memoria puede verse como una consecuencia o un supuesto fílmico de dichas obras, pero no es ni su cuestión principal ni está en su ánimo abordar reflexivamente la temática memorialista. Son películas históricas, ni más ni menos. Filmes de temática y ambientación histórica, cierto que con posicionamientos diversos por parte de los autores, que dejarán plasmados con mayor o menor acierto y adecuación al género de películas de que se trate, pero en cualquier caso no serán películas enfocadas a la memoria histórica.

¿Cómo reconoceremos, entonces, una obra fílmica apta para el trabajo con la memoria histórica, una película que vaya más allá del simple cine historicista?

No existen fórmulas precisas, desde luego, aunque tal vez puedan adelantarse algunas características comunes a este tipo de películas. Situemos antes una de las mismas, rara obra maestra de este tipo de cine español: *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973), de la que podríamos presentar —o solicitar como actividad educativa—, una ficha semejante a la siguiente (una ficha simplificada, véase tabla 1, dado que faltan esquemas que pudieran constituir en sí una didáctica o un trabajo pedagógico necesario aunque excesivo con respecto a nuestro breve ensayo: razonamientos propios tras el visionado, conexión con otro tipo de obras de temática parecida, cuestionamiento de la técnica y de los esquemas de pensamiento en torno a la memoria histórica implícitos en las imágenes fílmicas, posibilidad de realización de diversos ejercicios tanto colectivos como individuales relacionados con el visionado del filme, etc.).

Ficha Técnica	
Título:	El espíritu de la colmena
Dirección:	Víctor Erice
Producción:	Elías Querejeta
Guión:	Víctor Erice y Ángel Fernández Santos
País:	España
Año:	1973
Duración:	97 minutos
Intérpretes principales:	Fernando Fernán Gómez (Fernando) Teresa Gimpera (Teresa) Ana Torrent(Ana) Isabel Tellería (Isabel) Laly Soldevilla (Maestra Lucía) Miguel Picaza (Médico) José Villasante (Frankenstein) Juan Margallo (Maquis fugitivo)

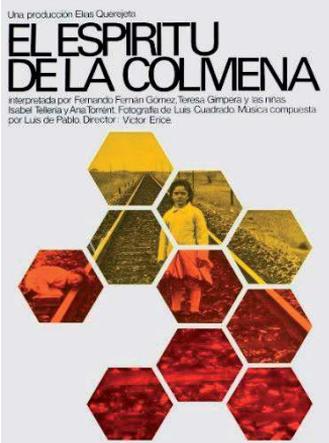
<p>Sinopsis:</p>	<p>La historia transcurre en un pequeño pueblo castellano en los años cuarenta, plena postguerra española: Isabel y Ana, dos hermanas de ocho y seis años respectivamente, ven en el cine del pueblo la película El Doctor Frankenstein y la experiencia encuentra su correlato real en la relación que las pequeñas entablan con un fugitivo que se oculta en las inmediaciones, «monstruo» social cuya presencia desvela el sentido de los silencios, las ausencias y el aislamiento de la casa paterna, una vez comprometida en las consecuencias del encuentro infantil.</p>
<p>Cartel:</p>	

Tabla 1. El espíritu de la colmena, ficha técnica (simplificada)

No hay fórmulas, repetimos, pero sí algunas características que dicha película —así como muchas otras— cumpliría. De alguna manera, podríamos a continuación tratar de ofrecer un pequeño esbozo, a la manera de un breve listado sinóptico de rasgos o de pautas comunes que servirían para distinguir de un cine histórico o historicista otro cine con memoria¹⁰, el que integrarían aquellas películas capaces de dar cuenta de la memoria histórica:

¹⁰ Tomo prestada esta acertada y afortunada expresión, «cine con memoria», de Juan Miguel Martínez Martínez, quien la ha acuñado en clara referencia a la noción de «historia con memoria» propia de Raimundo Cuesta Fernández (2011) en su excelente trabajo acerca del cine y la memoria histórica en la dictadura

* Dichas películas no estarían reñidas con el cine histórico, pero suelen incorporar elementos también de carácter histórico o metahistórico que las distinguen, así, por ejemplo:

- Abordan momentos anteriores o posteriores (*marginales*, por decirlo en un sentido exacto) al acontecimiento propiamente dicho: la posguerra, por caso en relación con la Guerra Civil española. De nuevo, *El espíritu de la colmena*, o también de Víctor Erice, *El sur* (1983).
- Puede haber flashback que encuadren la historia, al modo de personajes o voces narrativas que hablen desde el presente de hechos pasados, como en el filme de Ken Loach, *Tierra y libertad (Land and Freedom)* (1995).
- Puede mezclarse en el relato «real» otro «ficticio» o surreal, fantástico, onírico, simbólico, como en *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006) o, sin llegar tan lejos, cine dentro del cine, de nuevo *El espíritu de la colmena*.

* Pueden enfocar extensos períodos históricos, con procedimientos parecidos a los anteriores pero con el añadido de no querer abarcar *nada* de manera específica o con rigor, fundamento clave para una mirada ácida o crítica sobre el devenir histórico en perspectiva de un país o de una clase social, como sucede en *Underground* (Kusturica, 1995).

* Suelen encarar situaciones intimistas, privadas, dramas familiares, historias humanas compuestas por silencios, fingimientos o mentiras que

chilena de Augusto Pinochet, presentado al Simposio 1: «Cine y audiovisual como recursos para educar y trabajar la memoria histórica», en el I Congreso Internacional Hisedu (Granada, mayo de 2018).

se hurtan o se ocultan a la mirada de los iguales, como —nuevamente— en *El espíritu de la colmena*, o en *Los girasoles ciegos* (José Luis Cuerda, 2008), o por situar un ejemplo argentino, a partir de uno de los mayores conflictos humanos (y desde luego, criminales) a que dio lugar la última dictadura cívico-militar en aquel país, *La historia oficial* (Luis Puenzo, 1985).

* En fin, pueden unir a todo lo anterior la propia reflexión narrativa de los personajes involucrados en el drama, hasta componer una suerte de catarsis abierta a un futuro que rompa definitivamente con el pasado y sus sufrimientos (sin que tal ruptura suponga en modo alguno un borrón y cuenta nueva, sin que la memoria histórica desemboque en el olvido), como en la monumental película brasileña de Tata Amaral, *Hoje (Hoy)* (2011), en que los recursos visuales ficcionales se alían con lo real y la didáctica de la reparación oficial tanto como el tormento de la protagonista salda cuentas con los reproches cruzados en una prolongada conversación espectral que logra cicatrizar la herida (véase tabla 2).

No alentamos en todo ello el más mínimo deseo de establecer categorías, obviamente.

Son tan solo algunas pistas o pautas posibles, entre otras muchas. De hecho, no deseáramos ofrecer una lista exhaustiva, sino proponer con lo anterior un esquema posible que tendría que ser prolongado como recurso de innovación pedagógica por quienes tuvieran interés en ahondar en el tema que relaciona cinematografía y memoria histórica.

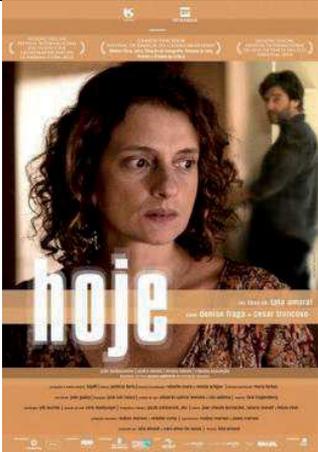
Ficha Técnica	
Título:	Hoje (<i>Hoy</i>)
Dirección:	Tata Amaral
Producción:	Caru Alves de Souza y Tata Amaral
Guión:	J-C. Bernardet, R. Rewald y F. Sholl
País:	Brasil
Año:	2011
Duración:	90 minutos
Intérpretes principales:	Denise Fraga (Vera) César Troncoso (Luiz) João Baldasserini (Mozo de mudanzas 1) Pedro Abhull (Mozo de mudanzas 2) Lorena Lobato (Propietaria) Cláudia Assunção (Antônia)
Sinopsis:	Vera está en plena mudanza a un nuevo apartamento en São Paulo que ha logrado adquirir gracias a una indemnización oficial del gobierno brasileño tras reconocer el asesinato de su marido Luiz, tras muchos años en la lista de desaparecidos de la dictadura militar brasileña. Ambos eran militantes contra dicha dictadura en el momento de la desaparición de Luiz, que con motivo de la mudanza de Vera vuelve como fantasma para entablar con su compañera una reconstrucción de las torturas sufridas por ambos bajo el régimen militar y componer la relación en lo sucesivo de Vera con la vida.
Cartel:	

Tabla 2. *Hoje (Hoy)*, ficha técnica (simplificada)

Las posibilidades, por lo demás, son múltiples. Además del descarte de posibles registros fílmicos que no se ajusten al tema de la memoria histórica, se hace necesaria la propuesta y el visionado (colectivo, de ser posible) de las películas que nos parezca cumplen los anteriores requisitos. Tras lo cual resulta indispensable, en primer plano, la confección de fichas técnicas que pueden partir de las dos que ofrecemos en este trabajo como ejemplos (véanse tablas 1 y 2), pero con el ánimo de prolongarlas mucho más allá de los esquemas simplistas que por razones de espacio manejamos. La idea, de suyo, consistiría en la confección de dossiers clásicos capaces de ofrecer junto a una primera aproximación técnica, elementos de criterio propio, con metodologías y enlaces que rebasen los propios materiales imprimibles, en consonancia con las posibilidades técnicas características del presente.

Tras este primer paso, resultará igualmente indispensable ofrecer de manera articulada, argumentada y racional un discurso propio de carácter crítico comparativo, a fin de incardinar el filme en el proceso de lectura temática de la memoria histórica. Esto de manera individual, pero con el objeto de compartirlo en el seno de un grupo de trabajo y discusión establecido al efecto.

Solo con estas precauciones se logrará convertir un determinado material cinematográfico en un proceso abierto a la par que satisfactorio de enseñanza-aprendizaje sobre la razón histórica y conflictiva que era desde un principio nuestro objetivo de trabajo.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Creemos, en consecuencia, que el cine constituye una excelente puerta de acceso a la investigación y el estudio de la memoria histórica. El cine es para ello un recurso activo e innovador de enseñanza y aprendizaje, y en modo alguno una especie de complemento, epígono paradigmático o medio para extender con mayor o menor comodidad y agrado determinadas clases cuyo desarrollo puede sospecharse abstracto o

abstruso en exceso. Por desgracia, este papel secundario del cine en las aulas ha solido ser el predominante desde que se recurre a la imagen fílmica en contextos educativos, llegando de este modo hasta nuestros días. Romper con tales dinámicas (con la atrofia de lo estático) es uno de los pilares pedagógicos de nuestra propuesta, que no en vano ni por casualidad enfoca el cinematógrafo como óptimo recurso didáctico para tratar de una temática esencial y metodológicamente conflictiva aún hoy.

Haciéndose eco de las reflexiones sobre el cine del maestro Rossellini, Gilles Deleuze —el primer gran pensador del siglo XX que no tuvo el menor reparo en hacer del cine materia propicia para la reflexión filosófica— hablaba de la necesidad del artista de creer y de hacer creer en una relación del ser humano con el mundo, necesidad que crecería hasta volverse urgencia máxima en aquellos casos y momentos históricos en que el mundo pareciera mostrárenos como profundamente inhumano. Cuando el mundo pareciera ser la peor, la más terrible, la más demencial de las películas, como sucede en cuanto concierne y rodea el concepto de la memoria histórica, en ese preciso instante es cuando la ficción artística debiera crecer en calidad, pasión, técnica y razón suficiente para devolvernos (sublimes potencias de lo falso) la creencia en lo humano, la creencia en el mundo de nuevo. No será, desde luego, reparación de la injusticia, pero sí una ocasión propicia como pocas para retomar el deseo y la necesidad de dignificar la realidad.

Al fin y a la postre, lo que entra en juego en toda didáctica de las ciencias sociales que quiera y sepa emplear el recurso temático y metodológico que defendemos, es el deseo de lograr una ciudadanía crítica, responsable, reflexiva y autónoma, con extensos conocimientos del legado patrimonial que el cinematógrafo (manifestación artística por antonomasia del siglo XX) nos ofrece para llevar adelante y difundir dicho pensamiento crítico, clave como nunca antes para una democracia que se enfrenta en el presente a renovadas amenazas. Por ello y en tanto que recurso colectivo, social y político, ha de servir hoy a la esperanza y la búsqueda activa de un mundo mejor, en el que sea posible creer.

Capítulo 4

«108. Cuchillo de palo». El documental y la enseñanza de la memoria histórica desde un enfoque de género

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO: LA DICTADURA Y LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN PARAGUAY

El dos de febrero del año 1989 tiene lugar el golpe de estado que puso fin a la dictadura de Stroessner. Señala Abente (2010) que el fin de la dictadura en Paraguay significó ante todo el desmantelamiento del sistema autoritario de dominación política, en donde el Estado se identificaba al mismo tiempo con el Partido Colorado y con las Fuerzas Armadas. Sin embargo, hay que hacer notar que el triunfo del golpe militar adquiere desde el primer momento un matiz discordante, ya que por una parte se asume que el golpe de estado enarbola la bandera de la democracia y los derechos humanos, mientras que por otra parte se argumenta la necesidad del golpe como una forma de asegurar la continuidad del Partido Colorado en el gobierno.

De acuerdo con Soler (2009), en el régimen de Stroessner se articularon un conjunto de estrategias que van mucho más allá de la instauración de la dictadura y el terror en el país. Como se explica en el *Informe Final* de la Comisión de Verdad y Justicia (2008: 10): «A diferencia de otras dictaduras militares latinoamericanas, el régimen de Stroessner

constituyó un sistema político tendiente a permanecer indefinidamente en el tiempo y no un régimen transitorio de excepción». Entre las consecuencias de este régimen instalado durante décadas, destaca la pervivencia de prácticas autoritarias mucho después del inicio de la transición en 1989.

En el plano educativo, Rivarola (2000) subraya que a pesar de la formulación de críticas hacia el aparato educativo de la dictadura, los esfuerzos del nuevo gobierno no se tradujeron en cambios sustanciales en la educación. De igual manera, D'Alessandro (2014) plantea que los promotores que participaron en el proceso de institucionalización democrática fueron los mismos actores político que, en mayor o en menor medida, ocuparon puestos de poder clave durante los 35 años que duró el régimen.

2. (RE)PENSAR EL PASADO RECIENTE: MEMORIA Y CIUDADANÍA

Acerca del panorama en torno al tratamiento del pasado reciente, señala Boccia (2012) que nunca antes se habló tanto de memoria en el contexto de América Latina. En este sentido, los esfuerzos por abordar los diferentes procesos de impunidad pactados o impuestos produjeron una multiplicidad de estudios empíricos y académicos en torno a la memoria. En la actualidad, los estudios sobre la memoria articulan debates sobre la identidad, la modernidad y los fenómenos vinculados a diferentes colectivos sociales. A propósito de la situación de Paraguay, el autor plantea lo siguiente: «La peculiar transición política paraguaya no hizo necesario legislar políticas de olvido como en Chile, Argentina o Uruguay. Con un post stronismo conducido por stronistas, la impunidad no necesitó de normas legales que la aseguraran» (p. 11).

A pesar de todo, en las dos décadas que siguieron al inicio del proceso de transición, se produjeron algunos cambios importantes, marcados por las tensiones y el desinterés estatal por abordar el pasado

reciente. Por ejemplo, el cambio de nombre de ciudades o calles que llevaban el nombre del dictador, el derribo de estatuas vinculadas al régimen y el descubrimiento de los conocidos como Archivos del Terror, que suscitó la apertura de un proceso de discusión sobre la memoria histórica en el espacio público (Boccia, 2012).

Acerca de las repercusiones de estos acontecimientos en el sistema educativo, Boccia (2012: 13) afirma que: «En el ámbito educativo es poco lo que se ha hecho en todos estos años. Ni el Ministerio de Educación ni los demás ministerios se han ocupado del tema de la memoria». En la misma perspectiva teórica, Velázquez (2012) recuerda que en el año 2008 se produce una alternancia histórica en el gobierno del país, y en el contexto de un acto oficial el presidente Fernando Lugo pide perdón a las víctimas en nombre de la nación; por primer vez desde 1989 el estado reconocía su papel en el régimen. Sin embargo, este nuevo discurso no estuvo acompañado de la formulación de políticas de la memoria.

Respecto de la inclusión del pasado reciente en las escuelas, Velázquez (2012: 16) apunta que en las aulas no se produce una condena firme al autoritarismo: «El intento meritorio (pero poco eficaz frente a la magnitud del problema) de un Plan Optativo sobre el Autoritarismo en la Historia reciente del Paraguay para el tercer curso de la Educación Media es menos que insuficiente». A modo de complemento, el siguiente comentario de Velázquez y D'Alessandro (2018: 27) ilustra la dificultad que implica abordar de forma crítica la historia reciente en la escuela:

Lamentablemente el Informe de la Comisión Verdad y Justicia (2008), que representa «una memoria oficial», dado su carácter de documento público, no ha sido reconocido como tal hasta el día de hoy por distintos sectores de la sociedad, entre ellos la escuela, salvo excepciones con jóvenes que investigan y docentes que se animan a pensar el tratamiento de la historia reciente, pero es difícil construir una cultura de paz cuando estos temas no se reflexionan abiertamente en la escuela pública.

Antes de continuar con el siguiente apartado, conviene hacer un alto e introducir un matiz a las consideraciones presentadas hasta aquí. Si bien el panorama no parece muy alentador, afortunadamente existen actualmente en Paraguay algunas experiencias, proyectos que apuestan por indagar en el complejo pasado reciente del Paraguay, en un intento por articular un análisis crítico de la realidad paraguaya desde la historia de la educación. La serie que lleva por título *Relaciones entre Autoritarismo y Educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico* constituye un excelente ejemplo de este tipo de iniciativas. Se trata de un proyecto de investigación que surge en el año 2012, conformado inicialmente por un equipo de cuatro investigadores y que hasta la actualidad cuenta con tres volúmenes publicados, en los años 2014, 2016 y 2018 respectivamente.

3. EL AUDIOVISUAL COMO RECURSO PARA TRABAJAR LA MEMORIA HISTÓRICA

Plantea Rodríguez (2007) que el cine en tanto que medio de comunicación social se encuentra al servicio de la ciudadanía y sus posibles funciones son amplias. En este sentido, el cine constituye un recurso pedagógico y se presenta como una alternativa eficaz frente a otras metodologías educativas que no han resultado eficaces. Debido a su vocación narrativa de acontecimiento y sucesos históricos, a menudo ha sido un recurso empleado en asignaturas como la Historia y las Ciencias Sociales. Por su parte, Clarembeaux (2010: 30) propone una educación como lugar de convergencia entre memoria, historia y patrimonio, y afirma: «Se trata de educar la mirada, pero también de una incitación a proponer otra mirada (cinematográfica) sobre las personas y las cosas. Lo que quiere decir que volvemos a encontrarnos nuestros tres fundamentos de la educación para el cine: ver, analizar y hacer películas»

En una línea similar, García (2007) subraya que desde sus inicios el cine se ha caracterizado por su vocación didáctica y también moralizante. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el cine es

utilizado desde hace décadas como recurso didáctico para mostrar hechos de índole geográfica, histórica y social. Para el autor, no es un requisito indispensable que una película tenga como finalidad abordar un contenido histórico, ético o filosófico, por citar sólo algunos ejemplos, lo interesante consistiría en que: «[...] cualquier película se sitúa ella misma en un escenario espacial y temporal que a su vez evoca marcos espaciales y temporales concretos desde las cosmovisiones y percepciones de una sociedad, una cultura o un autor determinado» (p. 123).

Igualmente, Tudela (2018) subraya que el cinematógrafo y los diversos medios vinculados al mundo audiovisual, entre los que cabe incluir documentales, intervenciones o videoarte, se presentan desde hace décadas como un medio eficaz para la reflexión y la denuncia, para la enseñanza y el aprendizaje de cuestiones relativas a la memoria histórica. Una de las propuestas centrales del autor consiste en mostrar el audiovisual como un recurso didáctico no tanto para el tratamiento de la historia y del conjunto de las Ciencias Sociales, sino para la enseñanza y la investigación de la memoria histórica, que define como los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva vinculados a acontecimientos traumáticos marcados por la violencia y por la vulneración de los derechos humanos.

Además, Tudela establece una diferencia importante entre cine historicista, útil para el estudio de ciertos temas históricos, y cine para la memoria histórica. Aunque el autor advierte que no hay fórmulas establecidas de antemano, propone una serie de orientaciones para reconocer qué tipo de cine resulta útil para trabajar la memoria histórica: no está reñido con el cine de tipo histórico, incluyen extensos momentos históricos pero no abarcan nada de manera específica, giran en torno a situaciones privadas, dramas familiares o historias compuestas por silencios. El documental *108 Cuchillo de Palo*, que se propone aquí para trabajar la memoria histórica en el contexto paraguayo, se adscribiría en el tipo de cine para la memoria.

4. LA HISTORIA RECIENTE EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES

Con la transición democrática iniciada en el año 1989, el nuevo gobierno dispuso una revisión del conjunto de las políticas educativas, un arduo trabajo que implicaba, entre otras cuestiones, la renovación de los planes de estudio vigentes en las últimas décadas de la dictadura. Con el inicio de la Reforma Educativa en el año 1992, que comenzó a ponerse en marcha en las aulas del nivel de educación primaria a partir del año 1994, las autoridades gubernamentales dispusieron la formación de comisiones compuestas por especialistas del gobierno, historiadores y personal docente con el primordial objetivo de revisar los manuales del área de Ciencias Sociales que habían sido empleados durante la etapa dictatorial y que seguían ocupando las estanterías de las bibliotecas escolares del país (Brezza, 2001).

En la actualidad, el sistema educativo formal paraguayo está estructurado de la siguiente manera: Educación Inicial (0-5 años), Educación Escolar Básica (6-14 años), Educación Media (15-17 años) y Educación Superior (18 años y más). La Educación Escolar Básica (EEB) es una etapa obligatoria y gratuita y tienen un total de 9 años de duración. Dicha etapa está dividida en tres ciclos de 3 años de duración cada uno: primer ciclo (1-3 grados), segundo ciclo (4-6 grados), y tercer ciclo (7-9 grados) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010). A continuación, se examina el Programa de Estudio vigente del área de Historia y Geografía, correspondiente al 9º Grado de la Educación Escolar Básica, con el propósito de señalar las claves del tratamiento de la enseñanza del pasado reciente nacional. De forma específica: se trata de indagar el discurso que contiene sobre dictadura, derechos humanos y construcción de la memoria.

De acuerdo con el Programa de Estudios, y en relación el perfil del egresado y egresado de la EEB, la Educación Escolar Básica tiende a formar hombres y mujeres que:

- Respeten y defiendan los valores y principios democráticos básicos en su vivencia familiar, comunal y nacional.
- Practiquen y difundan los valores y principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En la Fundamentación del área de Historia y Ciencias Sociales, se afirma lo siguiente:

Los saberes que integran las Ciencias Sociales, y muy especialmente los aportados por la Historia y la Geografía, son considerados fuentes de conocimientos académicamente relevantes y socialmente significativos debido a que propician la construcción del pensamiento social de los estudiantes y su capacidad de análisis de la realidad, como así también, su intervención ética sobre la misma.

Además, se explica que como área académica, Historia y Geografía busca que cada estudiante:

Practique las habilidades sociales, facilitándole de esta forma el mantenimiento de un óptimo nivel de relacionamiento en igualdad de condiciones con los demás, como así también, posicionarse en la realidad social en que se desenvuelve con miras a la participación activa y responsable, y a la vez comprometida, con la democracia y con su futuro.

En la Descripción del Área, se indica que en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (7°, 8° y 9° Grados):

La competencia del área de Historia y Geografía pretende que cada estudiante, a partir del análisis de los procesos históricos y factores relevantes de la realidad paraguaya y americana, pueda situarse en el tiempo y en el espacio al que pertenece, es decir, inferir de manera crítica la realidad pasado-presente.

De forma específica, el Programa de Estudio de Historia y Geografía 9° comprende tres elementos: competencias, unidades temáticas y capacidades. Conforme al denominado «Alcance de la competencia en el 9° grado», se definen una serie de unidades temáticas y capacidades. En el siguiente cuadro se muestran la unidad temática y las capacidades donde enmarca el contenido curricular de la dictadura (ver tabla 1).

Tabla 1

Unidad temática y capacidades que incorporan el tema de la dictadura de Stroessner, Programa de Estudio 9° Grado EEB.

Unidad temática	Capacidades
Procesos históricos relevantes de la realidad paraguaya y americana	<ul style="list-style-type: none"> – Asume una actitud crítica ante las situaciones vividas en el Paraguay en el período comprendido entre 1954 y 1989. – Gobiernos de Juan Manuel Frutos, Natalicio González, Felipe Molas López, Raimundo Rolón y Federico Chávez. – Gobierno de Alfredo Stroessner: Estructura de su gobierno. La actuación de los partidos políticos. Constitución de 1967. Estado de las libertades públicas, partidos políticos opositores, movimientos sociales. – Características políticas y sociales del régimen dictatorial de Alfredo Stroessner (establecimiento y permanencia en el poder, mecanismos de manutención y de legitimación del régimen). Métodos sistemáticos de represión del Estado (objetivos, modalidades y características de la represión). Mecanismos de resistencia utilizados por los sectores populares contra el terrorismo de Estado. – Crisis y caída del régimen stronista. Golpe de Estado del 2 y 3 de febrero de 1989. La educación para la paz y la vigencia de los derechos humanos como maneras de luchar contra el autoritarismo.

La revisión del Programa de Estudio del Área de Historia y Geografía del 9º Grado pone de manifiesto lo siguiente: a) el actual perfil del egresado del Tercer Ciclo de la EEB, incluye de forma amplia la defensa, la práctica y la difusión de los valores y principios democráticos por parte de los estudiantes; b) en el marco del Programa de Estudio, los contenidos de Historia y Geografía son considerados conocimientos socialmente significativos para suscitar la construcción del pensamiento social de los alumnos y alumnas; c) el área de Historia y Geografía busca que los estudiantes se posicionen en la realidad social de su país; d) la competencia del Área de Historia y Geografía busca que los estudiantes conciban, argumenten y razonen de manera crítica la realidad pasado-presente.

Por otra parte, el recorrido propuesto permite constatar que el tema de la dictadura forma parte del actual currículo de Historia y Geografía, constituye un contenido curricular incluido en una de las capacidades de la asignatura, con un despliegue de contenidos que no se agota en la simple descripción de los aspectos políticos del régimen, sino que contempla el estudio de las características sociales/culturales de esta etapa de gobierno autoritario.

5. EL DOCUMENTAL «108»: GÉNEROS, IDENTIDADES Y MEMORIA

Tabla 2

Ficha técnica del Documental «108 Cuchillo de Palo»

FICHA TÉCNICA	
Título:	108 Cuchillo de Palo
Año:	2010
País:	España
Duración:	93 min.
Dirección:	Renate Costa

Producción:	J. Ambròs, S. Benito, M. Andreu, R. Csanovas, Estudi Playtime
Guión:	Renate Costa
Música:	Berta Rojas
Fotografía:	Carlos Vásquez
Género:	Documental

«108. Cuchillo de Palo» es un largometraje documental dirigido por la cineasta paraguaya Renate Costa, producido en España y estrenado en el año 2010. El documental cuenta la historia de Rodolfo Costa, tío de Renate, el único de los hermanos que se negó a continuar el oficio tradicional de la familia: no quería ser herrero, sino bailarín. De ahí, que Renate empleara esta metáfora para nombrar a su tío «cuchillo de palo», en alusión al conocido refrán «en casa de herrero, cuchillo de palo». La historia parte de la inquietud personal de la directora sobre la muerte de su tío en circunstancias extrañas durante los años de la dictadura y que, según el entorno familiar, había muerto «de tristeza».

El documental traza un recorrido a través de entrevistas con personas estrechamente vinculadas a la vida de Rodolfo, un trayecto que además indaga en publicaciones periódicas y documentos policiales. Igualmente, el documental se sitúa en un contexto socio-político complejo de la historia reciente del Paraguay, la dictadura de Alfredo Stroessner (1954-1989), acontecimiento traumático marcado por la violencia y la represión política, cultural, social y sexual. Al indagar sobre la muerte de su tío, Renate Costa se topa con la historia de los denominados «108», número asociado a lista de 108 nombres de hombres de dudosa-conducta-moral-homosexuales elaborada por el régimen, cuyos integrantes acabarían siendo víctimas de un escarnio público. Vale la pena señalar que este episodio continúa vigente en la memoria colectiva del pueblo, de tal manera que en la actualidad «108» todavía suele ser sinónimo de homosexual.

El documental está atravesado por la voz en off de la directora y sobrina de Rodolfo, Renate Costa. A continuación, se presenta una

sinopsis del largometraje, contada por la directora, que permite una aproximación a la trama:

Era invierno. Mi papá nos llamó urgente. Habían encontrado el cuerpo desnudo de mi tío en el suelo. Había gente agolpada frente a su esquina. La policía separaba a los curiosos. Mis parientes estaban ahí. Me pidieron que entrase y eligiese la ropa con la que se le iba a velar. Me acerqué a su ropero: estaba vacío. Cuando pregunté de qué murió me dijeron: «de tristeza». Aquella respuesta contradecía todos mis recuerdos sobre su vida. Rodolfo fue el único hermano de mi padre que no quiso ser herrero como mi abuelo. En el Paraguay de los ochenta, bajo la dictadura de Stroessner, quería ser bailarín.

Esta es la búsqueda de las huellas de su vida y el descubrimiento de que fue incluido en una de las «listas de homosexuales o 108», arrestado y torturado por ello. Todavía hoy en Paraguay cuando te dicen «108» te están diciendo «puto, maricón» y es una ofensa grave. Durante más de una generación, el tiempo que duró la dictadura de Stroessner, los hombres que despertaban sospecha de ser homosexuales o contrarios al régimen eran el blanco preferido de los «pyraguë» (vecinos colaboradores con el régimen).

La historia de Rodolfo desvela una parte de la historia escondida y silenciada de mi país. Una película donde se enfrentan dos generaciones, la que ha vivido la dictadura y calla y la que viviendo en democracia no tiene nada que decir porque desconoce el origen del significado de «108». El silencio sigue instaurado. En la familia y en el país las mismas fotos han sido escondidas. Como si nadie se atreviese a cuestionar, la misma forma de agachar la cabeza, de no mirar a los ojos, los mismos prejuicios comunes, los secretos bajo la mesa. No hay ninguna película acerca de este periodo. Callar para olvidar. Ocultar para borrar. Una búsqueda personal hecha de pocas certidumbres y de muchas preguntas, a menudo sin respuesta. Preguntas que nos permiten entender la relación que construimos con el pasado y cómo esta relación define nuestro presente. Una película que, en definitiva, habla de cada uno de nosotros.

6. EL DOCUMENTAL COMO HERRAMIENTA EN EL AULA: POSIBILIDADES EDUCATIVAS

A partir del documental «108. Cuchillo de Palo», se propone plantear posibles relaciones entre la enseñanza de la historia y la memoria histórica en Paraguay. Se trata de reflexionar acerca de las dificultades que implica la construcción de la memoria histórica en un país donde luego de casi tres décadas de gobierno democrático, la gestión del pasado reciente y el ejercicio de las memorias continúa siendo un territorio marcado por las disputas. El recorrido trazado hasta aquí muestra la pervivencia de prácticas autoritarias ligadas al régimen que, desafortunadamente, no han desaparecido luego de casi tres décadas de gobiernos democráticos y numerosos esfuerzos llevados a cabo sobre todo por una parte de la sociedad civil.

En el plano educativo este esquema se repite, no obstante se han mencionado también algunas iniciativas que establecen quiebres con el discurso oficial acerca del pasado stronista. De forma complementaria, se ha observado que el actual Programa de Estudio del área de Historia y Geografía se muestra comprometido con la defensa de los valores y principios democráticos y la formación crítica de los estudiantes. En esta dirección, el programa incluye el contenido curricular del régimen dictatorial, organizado en ítems que abordan el período desde una perspectiva política y social. Sin embargo, no hay ninguna mención a la memoria histórica o a la memoria colectiva.

Siguiendo los planteamientos de Mario Carretero (2007) en torno a la construcción de la memoria histórica en la escuela, el documental resulta interesante para trabajar en el aula aquello de lo que «no se habla» en la sociedad y en la escuela: un silencio por partida doble, la represión política y la represión/disciplinamiento sexo-genérico sobre los cuerpos. Ausencias de la historia reciente particularmente difíciles de enseñar, porque señalan los límites de la institución escolar, incluso en contextos democráticos, para incorporar el conflicto sin olvidar, omitir o tergiversar,

acciones que desde ciertas pedagogías pacificadoras suelen considerarse como exigencias o sacrificios «necesarios» en pos de una supuesta reconciliación social.

De acuerdo con Carretero (2007), para comprender las luchas políticas y culturales que acompañan esas historias difíciles de enseñar, a menudo asociadas con el pasado reciente, es necesario considerar los modos en que desde mediados del siglo XX se van tejiendo las relaciones entre memorias históricas y memorias colectivas. Un contexto en el que destacan la omnipresencia del pasado y la orientación de la memoria de las sociedades y donde la institución escolar ocupa un lugar fundamental en la transmisión de los saberes hegemónicos. En el caso de Paraguay, se construye un relato épico de la nación, con un pasado idealizado donde se instituye un culto a los héroes de la patria y la emergencia de una memoria ligada a las dos grandes guerras en las que participó el país. La figura del dictador representaría la recuperación de ese pasado glorioso y la reencarnación de los héroes ya desaparecidos. ¿Cómo desentrañar tal estado de cosas desde la escuela, desde la enseñanza de la historia? A propósito de estas cuestiones, el autor apunta lo siguiente:

El desafío de la historia enseñada es por eso una misión especialmente difícil: la de narrar –explicar a los niños– aquello que aparece como lo inenarrable, y la de proseguir con la transmisión de un legado que se encuentra en pleno proceso de negociación, en el seno de una redefinición radical de las identidades entre las cuales sus significados, recuperados y traspuestos, podrían circular. (Carretero, 2007: 171).

Desde la perspectiva de la didáctica crítica planteada por Raimundo Cuesta (2011), se propone el uso didáctico del documental como una herramienta eficaz capaz de problematizar el presente y suscitar la enseñanza de una «historia con memoria». La didáctica crítica que aquí se plantea resulta inseparable de una nueva forma relación entre la historia y la memoria, además pone en valor la historia del presente: «[...] cuya

razón de ser estriba no tanto en convertir la memoria en objeto de estudio, sino concebirla como método crítico-político de aproximación a la realidad» (p. 17).

Cuesta (2011) recuerda la permanente dialéctica que se pone en marcha entre memoria y olvido, en este sentido, las memorias colectivas se van configurando. «[...] dentro de una economía política del recuerdo y de una lógica de gestión del pasado. La historiografía y la educación histórica escolar constituyen puntos de apoyo, no exclusivos, del campo donde se juega el recuerdo del pasado» (p. 19). El autor defiende una extensión del denominado como uso público de la historia al campo de la educación escolar como lugar privilegiado donde se confrontan las memorias sociales; en esta dirección afirma lo siguiente:

De donde se infiere que una didáctica crítica que se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado, deba acudir a la memoria (a la historia con memoria) y a su uso público con vistas al ejercicio pleno de la ciudadanía. (Cuesta, 2011: 22).

Cabe destacar que la emergencia de la memoria que tiene lugar en la segunda mitad del siglo XX está unida a un potencial contrahegemónico que puede emplearse en numerosos ámbitos de estudio, entre los que sin duda podría incluirse el currículo escolar (Cuesta, 2014). Siguiendo la exposición de Cuesta, conocer e interpretar el mundo desde la memoria, es un ejercicio que implica también valorar el mundo desde la experiencia de los vencidos, de aquellos que han sufrido los acontecimientos históricos.

Al hilo de esta argumentación, el documental *Cuchillo de Palo* resulta una herramienta didáctica interesante para la enseñanza y el aprendizaje de una etapa traumática marcada por la violencia, el régimen dictatorial en Paraguay durante 1935-1989, desde el punto de vista de los despojados, desde la perspectiva de aquellos colectivos cuyas experiencias a menudo han estado ausentes en el relato histórico hegemónico.

En este caso, se trataría de abordar el pasado desde la experiencia de Rodolfo Costa, que ha sufrido la violencia del régimen de múltiples maneras. La historia de Rodolfo, cuyo estilo de vida y opción sexual no se ajustan a la normalidad heterosexual preservada de manera férrea por el régimen, es también la historia de la represión (y resistencia) del colectivo homosexual durante los años de la dictadura. Precisamente, el documental *Cuchillo de Palo* privilegia la mirada de género acerca de este período. En este sentido, varios autores han puesto de relieve la importancia del filme como herramienta que permite articular memoria histórica y represión sexo-genérica del régimen, desvelando los diversos instrumentos empleados por la dictadura para disciplinar los cuerpos (Balutet, 2017; Carbone, 2015a, 2015b; Martínez, 2016).

De esta manera, el documental podría contribuir al estudio de la historia reciente, marcada por olvidos convenientes en la sociedad, y posiblemente en el espacio escolar. Aunque en rigor, el Plan de Estudios del área de Historia y Geografía del 9º Grado incluiría este tipo de contenidos curriculares en relación con la dictadura, como se observa en el enunciado de este tema de estudio: «Métodos sistemáticos de represión del Estado (objetivos, modalidades y características de la represión). Mecanismos de resistencia utilizados por los sectores populares contra el terrorismo de Estado».

Conocer la historia de Rodolfo (y de los que le rodean) es también conocer el pasado reciente del Paraguay, con sus silencios y violencias, como plantea la directora Renate Costa: «La historia de Rodolfo desvela una parte de la historia escondida y silenciada de mi país». Un silencio, que añade, sigue instaurado en la sociedad. Por esta razón, la aproximación de estas perspectivas de estudio a las aulas será siempre una tarea compleja. Por eso, también, demanda actitudes abiertas y comprometidas. Riesgos impostergables, cuando queda patente en documentales como *108 Cuchillo de Palo*, que lo personal, es un asunto político.

Capítulo 5

La enseñanza de la historia con memoria para desarrollar ciudadanía crítica: problemas del currículo y la formación docente

1. INTRODUCCIÓN

Muchas cosas han pasado desde que Raimundo Cuesta (2011), contra la tradicional escisión académica entre historia y memoria, definiera el papel actual de esta última como resultado de los trágicos acontecimientos del siglo XX, acuñando el sintagma «historia con memoria» para reclamar una enseñanza crítica de la historia que tuviera en cuenta la plural riqueza educativa de la memoria, con vistas a desarrollar una ciudadanía crítica y democrática. En el transcurso de los últimos años, tal propuesta, equivalente a una «educación histórica» capaz de evaluar los «usos del pasado» (Amézola, 2008), la memoria como objeto de disputa (Jelin, 2002), ha ido adquiriendo peso y carácter de urgencia, dados los contextos que evidencian la enorme complejidad social y política de buena parte de las sociedades del planeta, con democracias atravesadas por derivas que avanzan desde el aparato político y económico neoliberal consagrado en las últimas décadas hasta los recientes embates ideológicos de movimientos ultraconservadores, involucionistas o reaccionarios. Hoy más que nunca, el profesorado universitario dedicado a la didáctica de las ciencias sociales, a la formación de las y los docentes de historia y ciencias sociales, ha de tomar partido: ha de tener en cuenta tanto el currículo como

las trabas con que choca la práctica docente, además de las representaciones sociales, las creencias y actitudes del profesorado en formación (Pagès, 2000). Como bien ha dicho Joan Pagès, si el deseo estriba en la difícil tarea de lograr que los jóvenes comprendan los conflictos del mundo en que viven y puedan crear una opinión propia al respecto, las y los docentes que pretendan rigor tratarán de dar «respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo» (Pagès, 2011a: 78).

Ahora bien, la tarea formativa descrita choca con diversos obstáculos, de los que al menos se pueden apuntar cinco: 1) Decisiones y contradicciones del currículo escolar. 2) Presencia en el escenario político y social diario de controversias sobre el pasado inmediato. 3) Pervivencia ambiental de mitos, errores, confusión, ignorancia, etc. 4) Asignación al espacio escolar (a partir del concepto de «Educación» entendido de manera hiperbólica) de una misión heroica, mesiánica... 5) que descansa sin casi discusión sobre los hombros voluntaristas de las y los docentes. No es la finalidad del presente trabajo recorrer en extenso cada uno de estos obstáculos, entendidos como problemas a la par que retos para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Si acaso, estas líneas se ajustarán al primero, el cual permea sin embargo los restantes: nos centraremos en la indagación de los problemas y contradicciones existentes en el currículo de ciencias sociales de ESO y Bachillerato, evidenciándolo metodológicamente a partir del contraste entre las intenciones legislativas, la realidad del aula y, fundamentalmente, lo que supone la prueba final de acceso a la Universidad.

Para ello, y aunque no es en absoluto nuestro objetivo mostrar una experiencia docente, se ha contado con la reflexión y el debate en clase con un grupo de estudiantes del MAES, Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Especialidad de Ciencias Sociales (Itinerario Geografía e Historia) en la UGR (curso 2018/2019), así como con la participación en diversos tribunales de PAU/PEvAU en Granada (cursos 2016-2019), compartiéndose los resultados parciales en distintos ámbitos académicos

(en años recientes: CEISAL-2019; MSA-2019; AIBR-2019).

2. ENSEÑAR HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Ciencias sociales e historia en secundaria: qué enseñar, para qué enseñar

Dada la creciente complejidad del mundo actual, con énfasis en la realidad social propia de las sociedades avanzadas y los peligros a que ciertas derivas globales parecen abocarnos, resulta más urgente que nunca la pregunta por la raíz de lo que se debe enseñar: la *radicalidad* como concepto, como indagación o reflexión primera acerca de la práctica docente se impone a consecuencia de la evidencia cotidiana. En este marco, resulta constatable el interés de los docentes en formación por los modos y medios de intervención en aula conectados con el compromiso con los valores democráticos y la ética propia del conocimiento social, histórico y ciudadano. Desde la raíz misma de la cuestión, cobra especial pertinencia la necesidad expresada hace casi una década por Joan Pagès de que el profesorado construya sus propios marcos teóricos de referencia, sobre la premisa básica de que «Enseñar supone elegir, entre aquellos conocimientos históricamente construidos, una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad» (Pagès, 2011a: 73).

Si enseñar, y especialmente enseñar historia y ciencias sociales, supone elegir, situarse histórica y socialmente, reivindicar cierto compromiso con el tiempo vivido y el tiempo que vivimos, pasa a un primer plano la pregunta clave para la formación de futuros docentes: ¿qué historia enseñamos?, ¿la historia que preocupa a los historiadores, a la historiografía, la que se investiga, enseña y debate en el ámbito universitario?, ¿o la historia escolar?, y en este segundo caso, de verdad complejo, ¿qué historia escolar?, ¿la del currículo establecido, la de las fechas, personajes y acontecimientos consagrados?, ¿o tal vez otra soñada

en el más amplio horizonte utópico de un deseable cambio o renovación del sistema educativo básico y medio? Gonzalo de Amézola lo ha señalado de manera insuperable a partir de su concepto de «esquizohistoria», con ecos que partirían del deseo del recientemente fallecido Josep Fontana de hacer bascular la tarea del profesional de la enseñanza de la historia sobre la capital urgencia de introyectar conciencia en el y la estudiante (Amézola, 2008).

Evidentemente, no se trata de adquirir la pose de un docente positivista, ligado a una enseñanza supuestamente *neutra*, ajustada al dictado del currículo, sino de perseguir algo más allá o subyacente a la educación social e histórica avanzado ya el siglo XXI. De nuevo en palabras de Joan Pagès (2011b: 140):

Frente a una historia escolar pensada y diseñada durante muchos años al servicio de la patria, de la nación, la historia escolar que hoy se requiere ha de ser una historia abierta a la diversidad, a todos los grupos y personas que conviven en un mismo territorio y que habitan el planeta tierra.

2.2. Memoria histórica y enseñanza de la historia

A partir de tales términos introductorios, esbozados rápida y casi esquemáticamente, combinar con precisión conceptual y rigor analítico las nociones de memoria histórica y educación crítica resulta, sin duda, una de nuestras tareas pendientes y más urgentes. Tarea sostenida en la evidencia de la enorme complejidad social y política de la mayor parte de las sociedades del planeta, singularmente las del amplio ámbito geocultural «occidental», cuyos sistemas democráticos se hallan atravesados por derivas que avanzan desde el aparato político y económico neoliberal, consagrado en las últimas décadas, hasta los recientes embates ideológicos de movimientos ultraconservadores o reaccionarios, cuyo apoyo popular pone en riesgo sensibilidades y conquistas que hasta hace poco creíamos seguras.

Plantear la cuestión de cómo educar para una ciudadanía crítica, exigente, cívica y democrática, preparada para recuperar en la memoria histórica del pasado las claves para abordar de manera reflexiva la realidad social y política del presente y a partir de ahí, en consecuencia, construir un futuro con sentido colectivo y reivindicación plena de valores democráticos (Pagès, 2000), implica hacer frente sin excusas a la múltiple noción de «conflicto» que atraviesa los cuerpos sociales. Reconocer la existencia de tales conflictos o fracturas, desentrañar la lógica de sus raíces sociohistóricas, señalar sus diversas vinculaciones con acontecimientos del presente y tratar, en definitiva, de imaginar en educación nuevos modos críticos para resolverlos, constituye un ejercicio intelectual determinante si deseamos la promoción democrática de una ciudadanía dispuesta, remedando al clásico, a lograr su mayoría de edad.

Con relación a esta tarea, hay que subrayar que el pasado no nos llega como una estructura monolítica, cerrada, acabada, terminada en un sentido de «totalidad», como alguna vez se pensó en clave identitaria. Por el contrario, el pasado se crea y recrea en el tiempo actual, se articula en la memoria viva de la población, se debate y se pone en valor en las construcciones y luchas de diversos colectivos por mantener a flote la dignidad, la justicia y la memoria social (Jelin, 2017), se (la) juega y dinamiza en las prácticas y reflexiones de aula. Conviene señalar, aun esquemáticamente, algunas herramientas posibles para pensar las presencias y sentidos actuales del pasado, que tomaremos de la gran pensadora memorialista argentina Elizabeth Jelin (2002). Situemos tres al menos:

1) Entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales.

2) Reconocer las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas: el papel activo de los participantes en esas luchas se enmarca siempre en relaciones de poder.

3) Resulta indispensable «historizar» las memorias: reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar

asignado a las memorias en diferentes sociedades, culturas y espacios de lucha política e ideológica.

3. HISTORIA Y MEMORIA HISTÓRICA EN EL CURRÍCULO

3.1. Una duda (razonable): la historia contemporánea española en educación secundaria

En términos tanto curriculares como atinentes a las prácticas escolares y los manuales escolares, podemos constatar en la realidad nacional española la consolidación del esquema que hemos simplificado bajo el término de Amézola, «esquizohistoria»: importantes trabajos a inicios de la segunda década de nuestro siglo constatan cómo un complejo sistema de cosas a múltiples niveles (político, social, académico, formativo, editorial, etc.) consagra hasta el momento en la formación escolar y las prácticas docentes de secundaria la preeminencia de la mirada historiográfica sobre el avance didáctico (Valls y López Facal, 2011), situación que se agrava notablemente a la hora de situar bajo la mirada la enseñanza de la historia española contemporánea y, más en concreto, el período correspondiente a la Guerra Civil y la dictadura franquista.

Pese a la necesidad subrayada en múltiples ocasiones de ligar la historia a la memoria (Mate, 2008) para así tratar de equilibrar la balanza de la historia, cambiar la suerte de los vencidos y reparar lo irreparable por medio de la palabra, la reflexión y el debate social, la reconciliación (sin paliativos) al fin, nos hallamos ante el silencio o el olvido voluntario de los libros de texto, similar a la tradicional falta de voluntad política en las fuerzas políticas del país, incluidas las progresistas, con la excepción modesta de la etapa actual y su antecedente en 2007, cuando se dictó la aún polémica Ley de Memoria Histórica. Por situar un ejemplo, con relación a aquel momento de hace más de una década, hoy absolutamente necesitado de reedición reflexiva, ya afirmaba Rafael Valls (2007: 68) lo siguiente:

Sólo una parte de los historiadores contemporaneístas y una parte de la sociedad civil, especialmente a través de la Asociación por la Recuperación de la Memoria Histórica, ha destacado en esta reivindicación: los primeros mediante su renovado y muy meritorio trabajo historiográfico, los segundos mediante sus campañas de denuncia del olvido respecto de los perdedores de la Guerra Civil y de las víctimas de la represión franquista, a través de sus acciones de recuperación de las víctimas abandonadas en las aún persistentes fosas comunes. Todo ello sin apenas ningún apoyo institucional.

Como fácilmente se apreciará, poco ha cambiado el panorama una década después. Y ello se constata aún en las condiciones que aún establece el currículo de la enseñanza secundaria. A este respecto, y partiendo de un contexto formativo como el ofrecido por el MAES, consideramos pertinente señalar a seguido la duda (razonable, en un contexto discursivo con guiño irónico) de un estudiante que trata de plantear un TFM relativo a la Guerra Civil española; dicha duda se la dirige a su tutor por escrito en un correo electrónico y en los siguientes términos:

[...] estoy realizando el TFM sobre la Guerra Civil para cuarto curso de ESO; no recuerdo bien, pero en algún momento del Máster nos dijeron que podía extraerse un contenido, como es el caso, y realizar la unidad sobre el mismo. Mi duda es la siguiente: trabajando la legislación, la Guerra Civil aparece en bloques más amplios, por ejemplo, en el BOE aparece junto al crack del 29, nazismo, fascismo y II República... y en los libros de texto me encuentro que la incluyen junto al Desastre del 98, la crisis de la Restauración y la II República... Mi duda es si he de seguir trabajando exclusivamente la Guerra Civil o si incluyo los demás contenidos.

La falta actual de apoyo institucional comienza por el currículo, que no puede menos que suscitar confusión y dudas, del tipo que sean, si no estupor. Ciñéndonos a la norma curricular andaluza, que es la que afectaba directamente al autor del anterior comentario, la Guerra Civil

aparecería de manera fugaz y mezclada con otros muchos y muy diversos acontecimientos en un segmento mínimo de la enseñanza reglada, tratada siempre además con rigor historicista, por decirlo de algún modo: así, en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 144, pp. 108 y ss.), la Guerra Civil aparece en el Bloque 5 (de un total de 10) en el temario de Geografía e Historia, 4º. Curso de ESO, del modo siguiente:

Bloque 5. La época de «Entreguerras» (1919-1945).

La difícil recuperación de Alemania. El fascismo italiano. El crack de 1929 y la gran depresión. El nazismo alemán. La II República en España. La guerra civil española. La II República y la Guerra Civil en Andalucía.

Asimismo, en la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, 145, pp. 220 y ss.), la Guerra Civil aparece en el Bloque 10 (de un total de 12), en la materia de Historia de España, en 2º. Curso de Bachillerato, en otro contexto:

Bloque 10. La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931- 1939).

El bienio reformista: la Constitución de 1931; la política de reformas; el Estatuto de Cataluña; las fuerzas de oposición a la República. El bienio radical-cedista: la política restauradora y la radicalización popular; la revolución de Asturias. El Frente Popular: las primeras actuaciones del gobierno; la preparación del golpe militar. La Guerra Civil: la sublevación y el desarrollo de la guerra; la dimensión internacional del conflicto; la evolución en las dos zonas; las consecuencias de la guerra. La Edad de Plata de la cultura española: de la generación del 98 a la del 36. Conflictividad en Andalucía, Blas Infante y el movimiento autonomista andaluz. Guerra civil en Andalucía y sus consecuencias.

Lo demás, es silencio. Como se apreciará, en el escaso espacio de estudio que el currículo concede a la Guerra Civil (nuestro ejemplo de acontecimiento ligado a la memoria histórica), se da predominio a la enseñanza historiográfica sobre otros aspectos didácticos, además de desplazar o neutralizar el tema incorporándolo a contextos internacionales de cuño y valor memorialista diverso. Conviene señalar que la Ley 2/2017, de 28 de marzo, de Memoria Histórica y Democrática de Andalucía (BOJA nº 63 de 3 de abril y BOE nº 95 de 21 de abril de 2017), claramente consciente de todo lo que venimos exponiendo, obliga a la inclusión de la materia de la memoria democrática en el currículo de la ESO, del bachillerato y de la educación permanente de personas adultas, así como en los planes de formación del profesorado y en los estudios universitarios que proceda. Otra cuestión (por desgracia latente en el actual panorama político andaluz) sería considerar por qué no se aplica en el terreno educativo la inquietud del legislador.

3.2. Un ejemplo más allá (no tanto) del currículo: el eterno retorno de la *selectividad*

A continuación, situaremos un segundo ejemplo que también nos ha servido para análisis en el MAES tanto como para discusión en otros espacios de reflexión académica. Nos referimos a la prueba de acceso a la Universidad, tradicionalmente conocida como «selectividad», por más que cambien sus nombres con los años y la diversidad regional (actualmente en Andalucía, PEvAU, antes PAU, PEBAU, etc.). Los exámenes de Historia de España referidos al período contemporáneo, y más en concreto a la Guerra Civil, han solido incorporar diversas opciones en las que el estudiantado debía analizar tanto documentos históricos como figurativos. De las pautas recurrentes de la prueba podríamos destacar tres:

1) El análisis remite al conocimiento historiográfico del momento escogido, sin que se pida otro tipo de análisis más proclive a la didáctica de la memoria histórica y la relación del acontecimiento con el presente.

2) Se tiende a cierto maniqueísmo en el tratamiento de imágenes y documentos: se trata de mantener desde cierta *neutralidad* o equidistancia (término actualmente en boga en cierta literatura comprometida con la actitud del rápido paso de página) la contraposición entre las tradicionales «dos Españas», sin mayor intención reflexiva.

3) Se procede mediante clichés, icónicos y de documentación histórica, existiendo muy escaso margen de variación, lo que acaba creando a menudo repeticiones en las pruebas, harto predecibles.

Para entenderlo a simple vista, bastará comparar dos ejercicios, correspondientes a la PAU de junio del curso 2011/2012 (Imagen 1) y a la prueba del mismo mes del curso siguiente, 2012/2013 (Imagen 2):

IMAGEN 1. PAU 2011/2012

	PRUEBAS 2012 UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD CURSO 2011-2012	HISTORIA DE ESPAÑA
	Instrucciones: a) Duración: una hora y treinta minutos. b) El alumno ha de elegir una de las dos opciones. c) La prueba consistirá en el desarrollo de un tema y en el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos. d) La prueba se valorará de 0 a 10 puntos atendiendo a los siguientes criterios: el conocimiento del tema que se plantea se valorará entre 0 y 7 puntos, y el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos entre 0 y 3 puntos.	

OPCIÓN B

Responda al tema **La sublevación militar y Guerra Civil (1936-1939)**, y analice y justifique la relación con el mismo de los siguientes documentos:

Documento 1:



Entrega de fusiles a la población de Madrid por el gobierno de la República, 16 de julio de 1936

Los generales Franco, Mola y Cavallanti en Burgos

Documento 2:

La guerra es, pues, como un plebiscito armado. La lucha blanca de los comicos de febrero de 1936, en que la falta de conciencia política del gobierno nacional dio arbitrariamente a las fuerzas revolucionarias un triunfo que no habían logrado en las urnas, se transformó, por la conciencia cívico-militar, en la lucha cruenta de un pueblo partido en dos tendencias: la espiritual, del lado de los sublevados, que salió a la defensa del orden, la paz social, la civilización tradicional y la patria, y muy ostensiblemente, en un gran sector, para la defensa de la religión; y de la otra parte, la materialista, llanense marxista, comunista o anarquista, que quiso sustituir la vieja civilización de España, con todos sus factores, por la novísima "civilización" de los soviets rusos...
 La Iglesia no podía ser indiferente en la lucha. De una parte, se suprimía a Dios, cuya obra ha de realizar la Iglesia en el mundo y se causaba a la misma un daño inmenso, en personas, cosas y derechos; de la otra estaba el esfuerzo por la conservación del viejo espíritu, español y cristiano. Afirmamos que el levantamiento cívico-militar ha tenido en el fondo de la conciencia popular un oculto enemigo: el del sentido patriótico, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva [...]

Carta colectiva del episcopado español sobre la guerra (1 de julio de 1937)

IMAGEN 2. PAU 2012/2013

	JUNIO 2013 UNIVERSIDADES DE ANDALUCÍA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD CURSO 2012-2013	HISTORIA DE ESPAÑA
	Instrucciones: a) Duración: una hora y treinta minutos. b) El alumno ha de elegir una de las dos opciones. c) La prueba consistirá en el desarrollo de un tema y en el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos. d) La prueba se valorará de 0 a 10 puntos atendiendo a los siguientes criterios: el conocimiento del tema que se plantea se valorará entre 0 y 7 puntos, y el análisis y justificación de la relación con el mismo de los dos documentos entre 0 y 3 puntos.	

OPCIÓN B

Responda al tema **La sublevación militar y Guerra Civil (1936-1939)**, y analice y justifique la relación con el mismo de los siguientes documentos:

DOCUMENTO 1

La guerra es, pues, como un plebiscito armado. La lucha blanca de los comicos de febrero de 1936, en que la falta de conciencia política del gobierno nacional dio arbitrariamente a las fuerzas revolucionarias un triunfo que no habían logrado en las urnas, se transformó, por la conciencia cívico-militar, en la lucha cruenta de un pueblo partido en dos tendencias: la espiritual, del lado de los sublevados, que salió a la defensa del orden, la paz social, la civilización tradicional y la patria, y muy ostensiblemente, en un gran sector, para la defensa de la religión; y de la otra parte, la materialista, llanense marxista, comunista o anarquista, que quiso sustituir la vieja civilización de España, con todos sus factores, por la novísima "civilización" de los soviets rusos...

La Iglesia no podía ser indiferente en la lucha. De una parte, se suprimía a Dios, cuya obra ha de realizar la Iglesia en el mundo y se causaba a la misma un daño inmenso, en personas, cosas y derechos; de la otra estaba el esfuerzo por la conservación del viejo espíritu, español y cristiano. Afirmamos que el levantamiento cívico-militar ha tenido en el fondo de la conciencia popular un oculto enemigo: el del sentido patriótico, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva; y el sentido religioso, que ha visto en él la única manera de levantar a España y evitar su ruina definitiva [...]

Carta colectiva del episcopado español sobre la guerra (1 de julio de 1937)

DOCUMENTO 2



Entrega de fusiles a la población de Madrid por el gobierno de la República, 16 de julio de 1936

Los generales Franco, Mola y Cavallanti en Burgos

Fuente: <https://www.examenesdepau.com/andalucia/>

4. EN CONCLUSIÓN

Simplemente señalaremos que queda aún por delante un largo camino que recorrer en relación a la enseñanza y la didáctica de la historia y las ciencias sociales en Andalucía (y por extensión, en España), si hablamos desde claves de educación en valores democráticos, en desarrollo de la conciencia crítica y en recuperación de la memoria histórica. Nos hemos referido, como dijimos en las primeras líneas, tan solo a un aspecto del problema: el relativo a la confrontación de la enseñanza memorialista y crítica con la norma y los procedimientos del currículo, y ello de manera esquemática y ejemplificadora. Quedan muchas otras facetas por analizar y mucho que discutir para superar en la formación docente reglada las secuelas de lo que Amézola denomina esquizohistoria.

Capítulo 6

Identidades en conflicto: la deconstrucción de la memoria colectiva como recurso para la enseñanza crítica de las Ciencias Sociales

1. INTRODUCCIÓN

Si hubiéramos de ligar a la noción de identidad un concepto preciso no para definirla sino para situarla en los más diversos entornos que entendemos le son propios, posiblemente ese concepto fuera el del «conflicto». Toda identidad (personal, familiar, de grupo, colectiva...) surge o se desarrolla en contextos de conflicto, por más que una bienintencionada pero a nuestro juicio errónea interpretación pedagógica trate de restar importancia, ocultar o incluso combatir este enunciado. De hecho y como ha señalado Mario Carretero (2007), la historia escolar se enfrenta desde la modernidad hasta nuestros días a una contradicción: por un lado, trata de educar en un marco racional y universal, abierto, omnicomprensivo y cosmopolita, conforme a sus objetivos de carácter ilustrado, y por otro lado se halla al servicio de procesos de producción identitaria de raíces románticas, procesos ligados a experiencias, herencias y afectos de cuño local.

Lejos de la pretensión de lograr una suerte de equidistancia o equilibrio entre ambas posiciones, tal vez el reto de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la actualidad consista en convocarlas a un mismo tiempo desde una perspectiva crítica, en un sentido que no resulta novedoso, pero que necesita de matices y atención. Por ello, puede resultar útil recurrir a la herramienta de la *deconstrucción*, aunque siempre que no la

separemos en exceso de los planteamientos que la originaron en nuestro ámbito de estudio: un intento hipercrítico no tanto para «pensar» al otro respecto de nosotros (lo que siempre reconstruirá una frontera infranqueable: nosotros/otros) como para afirmar nuestro ser ante todo tipo de tentativa hegemonzadora (afirmación del ser que no tienda a su fijación en identidad ninguna, en su sentido romántico, hegemónico).

Así, deconstruir la memoria colectiva a partir de sus múltiples signos en nuestros contextos sociales o desde la crítica a ciertos discursos pedagógicos tanto como a determinados materiales escolares, implica asumir de entrada dos elementos: 1) el conflicto mismo, como nudo de difícil desenlace pero insoslayable en cualquier actividad e investigación didáctica, y 2) una necesidad de cambio que nos afecta directamente, principalmente: será preciso reflexionar acerca de nuestra (supuesta) identidad, de aquello que nos es propio o que consideramos como propio, para poder reflexionar sobre nuestra imagen del otro y los cambios que reclama.

Es en este último punto donde pondremos el acento sobre la conexión que un tipo de investigación como el que proponemos tiene con la innovación docente. Nuestra propuesta abordaría desde una perspectiva deconstruadora un cierto número de objetos y documentos posibles, desde manuales, libros de texto y obras de divulgación didáctica, hasta imágenes pertenecientes al patrimonio cultural español o de creación propia, a partir de elementos por uno u otro motivo relevantes o con significación suficiente en un determinado contexto. Procesar dicha información, ya se trate de discursos escritos que precisan de lectura y análisis, ya de imágenes que por su propia naturaleza precisan de discusión, narración y confrontación discursiva (oral tanto como escrita), será uno de los objetivos prioritarios de la propuesta, que por ello mismo se ubica en las lindes entre la investigación rigurosa, las experiencias de aula y el intento de abrir nuevos caminos a la innovación docente, cuyas prácticas no pueden sino remitir a intereses teóricos, inquietudes ideológicas e intenciones metodológicas de cierta complejidad, comenzando por el reclamo de un ánimo deconstruador.

2. IDENTIDAD Y CONFLICTO: RETO PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Desde cierta perspectiva crítica, encarnada en lo que se diera en llamar en las últimas décadas del siglo XX la teoría post-estructuralista en educación, se ha dicho que el currículo no consiste en una especie de campo neutro del conocimiento, sino que establece más bien un campo de fuerzas, un campo de poder, «una imposición de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares» (Silva, 2001: 35). Sin embargo, tal percepción no deja de ser una mirada teórica o meta-teórica, lejana por lo general a los especialistas de disciplinas didácticas no directamente comprometidas con la teoría de la educación. La didáctica de las Ciencias Sociales y cuanto rodea teórica y prácticamente esta disciplina bien podría constituir un ejemplo de ello, y merece la pena insistir en la necesidad de propiciar la autocritica o la reflexión en este sentido: a menudo *leemos* las peticiones del currículo sin tomar las precauciones debidas, sin detenernos a señalar problemas que, tarde o temprano, habrán de afectar nuestra labor docente bajo formas tan diversas como la incongruencia o la simple incomodidad.

El caso de la presencia, o la ausencia, en el currículo de conceptos clave como los que aquí convocamos, «identidad» y «conflicto», resulta revelador. Basta con una breve revisión de, pongamos por caso cercano, del texto legal que recoge las enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Enseñanza Primaria (en concreto, la Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, aunque cada cual podrá encontrar en su tierra el correspondiente equivalente legislativo). En dicho texto, podrán hallarse múltiples referencias a la «identidad personal y social», sin claras referencias al hiato que las une y/o separa; se encontrarán referencias a la identidad ligada a la dignidad humana; se hablará de la «identidad nacional y autonómica», ligada, por ejemplo, a una serie de símbolos en los que habrá que reconocer lo que como individuos nos liga con la comunidad, etc. Con respecto al concepto de «conflicto»,

lo encontraremos por lo general insolublemente ligado a la resolución de conflictos, en línea con una temática que busca, como no puede ser de otro modo, la educación en valores y la promoción de la cultura de la paz (Palma, 2017).

En suma, la identidad es entendida por el legislador responsable de la positivación del currículo como un campo neutro, natural, no conflictivo, que vale igual en su develación para lo personal tanto como para lo colectivo, y el conflicto vendría a definir un problema (de nuevo, individual tanto como social) que conviene abordar con vistas a erradicarlo o a superarlo por la vía del conocimiento.

Tanto en uno como en otro caso, se pasan por alto muchas cosas, se impone cierto número de supuestos (o impensados) y, en definitiva, se eliminan o silencian muchos temas susceptibles de constituir la piedra angular de la didáctica de las Ciencias Sociales. Principalmente, podríamos destacar los puntos siguientes:

- 1) La narrativa desplegada en el currículo en general se identifica plenamente con el proyecto educacional moderno, que parte (desde el siglo XVIII) del supuesto ilustrado de una identidad o un sujeto con posibilidades de autopresentarse como emancipado, libre y racional, sin ligazones constitutivas a circunstancias ni contextos concretos. De este modo, nos las vemos con un discurso curricular en cuyo progreso no han hecho mella las críticas de los teóricos de las últimas cuatro décadas, por razones en las que no entraremos aquí, pero con todo fácilmente situables (Silva, 2000).
- 2) Se neutraliza la historia misma de la identidad, tanto a nivel subjetivo como (lo que resulta especialmente grave para la enseñanza de las Ciencias Sociales) a nivel colectivo, como si la conformación de los sujetos en tanto que individuos y colectividades no tuvieran nada que ver con hechos históricos,

políticos, económicos, ideológicos, etc., cuyas sombras pasadas arrojan, paradójica e inevitablemente, luz sobre aspectos de la vida presente, de un modo mucho más complejo que el de la simple atención a una «superación» de los conflictos.

- 3) Se elimina, de hecho se imposibilita desde un principio, la creación de herramientas pedagógicas y didácticas capaces de llevar adelante un necesario pensamiento crítico, por otra parte sostenido de manera superficial como uno de los soportes fundamentales de una deseable ciudadanía democrática, cuya persecución y logro formaría a su vez en las tramas, hilos y tejidos curriculares un «mantra» constante, biempensante, bienintencionado, y de intachable corrección desde el punto de vista sociopolítico.

Con tan solo estas mínimas puntualizaciones, resulta increíblemente fuera de lugar o de contexto (en el aula de didáctica de las Ciencias Sociales) tratar de trabajar con mínimos razonables de seriedad multitud de datos, documentos, imágenes, hitos y consecuencias de la deriva histórica de nuestro mundo con reales consecuencias para el presente (como veremos de manera ejemplarizante en el tercer apartado), etc.

Pongamos por caso un conocido mural de Francisco de Goya como es el Duelo a garrotazos (Figura 1), pintura negra que pasa por ser en cierta tradición narrativa símbolo o emblema de los recurrentes conflictos españoles: ¿cómo lograríamos su encaje didáctico en un currículo como el descrito? ¿Mediante qué técnica crítica, a través de qué metodología activa podríamos llevar un análisis histórico y del discurso pictórico al aula como investigación e innovación docente?



Figura 1. Goya: Duelo a garrotazos. Museo del Prado (Madrid)

3. LA DECONSTRUCCIÓN COMO METODOLOGÍA DE ANÁLISIS, INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La deconstrucción es hiperpolitizadora en cuanto que sigue caminos y códigos que claramente no son tradicionales... es decir, nos permite pensar lo político y pensar lo democrático concediéndonos el espacio [para hacerlo]. [...] Escribir para afirmar nuestro ser ante todas las tentativas hegemónicas (Mouffe, 1996: 85-86).

3.1. La deconstrucción como categoría de análisis en Ciencias Sociales

El párrafo con el que abrimos este apartado reproduce algunas conocidas frases de Jacques Derrida (El-Biar, 1930 - París, 2004), uno de los pensadores más originales y de mirada más radical a la hora de enjuiciar los grandes conceptos políticos de la modernidad, desde la amistad o la comunidad hasta la democracia, desde el antiguo presupuesto de la

hospitalidad (herencia europea tanto del mundo grecolatino como del judeocristiano) hasta el actualmente hegemónico de la democracia (supuesto o incuestionable, en un sentido que paradójicamente lo extraña de sí mismo).

A pesar del uso inflacionario en nuestra disciplina de la «deconstrucción» como término prácticamente vacío que sirve para describir una mayor o menor atención a determinado tema, lo cierto es que dicha voz implica una serie de ideas procedentes del campo de la filosofía a las que convendría atender, dada la necesidad de la aplicación deconstructiva en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales. De hecho, la deconstrucción, que para Derrida (1989: 86) no era lo que se denomina un «concepto», podría ser si no descrita, sí al menos circunscrita atendiendo a las siguientes nociones:

- 1) No es un concepto, sino más bien una operación, un modo de intervención en los discursos, narraciones, teorizaciones, etc.
- 2) En cierto modo, dicha intervención se materializaría mediante un incremento de la atención a lo que suele pasar desapercibido, no atendido, en un texto, una escritura, un relato.
- 3) No buscaría desvelar la «verdad» oculta en dichos textos, dado que no es el juego de la verdad/mentira o la verdad/error lo que está en juego en la operación deconstructora, sino más bien un modo de extremar la lógica de los relatos, con vistas a invertir la verdad (esta sí supuesta en dicha lógica) que se pretende hegemónica.
- 4) Por ello, la deconstrucción no propone alternativa ninguna, pero nada queda igual, aunque el relato permanezca invariable, tras su acción: cambia la mirada, la manera en que vemos o leemos nuevamente el relato intervenido.

En tal sentido, se puede decir que toda operación deconstructiva es política. Guarda relación con el modo en que nos situamos frente a las nociones (en nuestro ejemplo, la identidad y el conflicto) en un determinado texto (de nuevo nuestro ejemplo, el currículo de Educación Primaria, desde una perspectiva de enseñanza de las Ciencias Sociales). Va más allá de una crítica, porque este último concepto pertenece a una lógica de pensamiento distinta, anclada en el deseo de la corrección de los errores, del derrocamiento de una idea mediante la imposición de otra que la superaría, constituyendo una hegemonía de nuevo cuño, etc. Si bien toda deconstrucción implica un movimiento crítico, la operación deconstructiva no se condice con la finalidad de la crítica: su gesto conviene antes a la persecución de una lógica distinta, capaz de evaluar mediante otros elementos que los clásicos binarismos (error/verdad, negatividad/positividad, sujeción/emancipación, etc.).

3.2. La deconstrucción como metodología de investigación

¿En qué sentido la deconstrucción tendría lugar en la didáctica de las Ciencias Sociales? Ante todo, reclamando una visión de la enseñanza que supere las limitaciones «modernas» del currículo. Allí donde este impone la ausencia de conflicto o la necesidad de resolverlo, pondría el conflicto en el centro del humano accionar histórico, tratando de entender sus causas y consecuencias buscando una mirada justa, antes que un deseo moral. Allí donde las propuestas curriculares concernientes a la «identidad» huirían de toda problematización colectiva para centrarse en quiméricas vocaciones de libertad o desarrollo personal (y por extensión, comunitario, nacional, etc.), la deconstrucción partiría de lo colectivo, como lugar o contexto histórico al que nos debemos en tanto que nos constituye y abre a las urgencias éticas de nuestro actuar en la sociedad, en el mundo que nos rodea (Jenkins, 2006).

Desde este punto de vista hablamos de una necesaria intervención deconstructiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como medio para

extremar la operación crítica en la misma, con vistas a ofrecer contestación y cuestionamiento constantes a las relaciones hegemónicas de poder visibles, por ejemplo, en el currículo y su imposición de sentidos, de valores, de saberes, con el que introducíamos el anterior apartado. ¿Cómo podríamos ejemplificar todas estas nociones, atendiendo a nuestro campo didáctico?

A continuación esbozaremos a modo de ejemplo un análisis crítico de textos pertenecientes a un mismo tema (la Guerra Civil española) y con un mismo interés científico, editorial incluso (la didáctica referente a dicho conflicto), en el marco de la enseñanza y el aprendizaje, tanto como la divulgación con rigor, que tiene por sujeto de interlocución a la población joven actual, generaciones cuya aproximación al hecho histórico y cuanto confluye en el mismo a lo largo de las últimas décadas pasa por canales informativos y de interpretación notablemente diferentes a los de sus mayores.

En este sentido, la metodología que emplearemos pertenece, señálemoslo de nuevo, a la lectura comparativa en clave deconstructora. Entendiendo por tal no una lectura comparada de textos al uso (señalando, pongamos por caso, coincidencias y diferencias estilísticas o semánticas clásicas), sino una lectura que tiene por objetivo preguntarse por qué sucede «ahí», en los textos, en la escritura, en las ilustraciones que, como sucede en los ejemplos que tomamos, acompañan de manera estructural, esencialmente constitutiva, dichos textos; qué sucede incluso en la presentación formal y el cuidado editorial de las obras. ¿Qué sucede ahí? ¿Qué podemos leer entre líneas? ¿Qué subyace, de ninguna manera escondido, en ambos productos culturales, con pretensiones didácticas e históricas?

Por tanto y de manera resumida, nuestra metodología será la lectura y la crítica deconstructiva; nuestros objetivos serán develar, con la ayuda de dicho instrumento, las diferencias subyacentes a diversos niveles (narrativo ante todo, pero también educativo, social, político e ideológico) entre ambas obras; con vistas finalmente y de manera general al

señalamiento crítico de la *diferencia*, que es uno de los ejes fundamentales del método deconstructivo conforme al pensamiento derridiano.

4. PARA CONSIDERAR LA MEMORIA HISTÓRICA: UN EJEMPLO DECONSTRUIDO

Como resulta sabido, la aún llamada Guerra Civil (1936-1939) aparece como motivo y contenido curricular de la historia española en diversos apartados pertenecientes a la Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. No entraremos a valorar los criterios con los que introduce un tema que afecta de manera tan profunda y vigente aún a cuanto concierne a la identidad colectiva nacional, que se convierte en memoria histórica en la medida de su vinculación a un conflicto que no puede entenderse ni estudiarse bajo parámetros curriculares simples.

En lugar de ello, nos referiremos de manera crítica-deconstructiva a la comparación entre dos materiales didácticos que plantean posiciones en apariencia semejantes pero también muy distintas entre sí. Nos referimos a sendos libros de Pérez-Reverte (Figura 2) y de Fernández Liria y Casado Arenas (Figura 3) que, con excelentes aunque también diversas ilustraciones (de Fernando Vicente en el primer caso y de David Ouro en el segundo), tocan el tema del histórico conflicto en clave de acercamiento a la juventud. Desde la didáctica de las Ciencias Sociales podríamos emplear ambos materiales, leerlos, trabajarlos, pero también (y aquí es donde tendríamos que introducir la operación deconstructiva) podríamos iniciar un debate que afectaría al porqué de la escritura u la edición misma de ambos textos, un debate que no puede dejar pasar la atención al conflicto y al deseo de erigir ciertos contornos para la identidad colectiva. Entiéndase bien: partimos de la idea de que se ha dado un diálogo, aún no cerrado, entre los autores de ambos libros didácticos (lo cual, el debate intelectual, ya es mucho en el contexto actual de la edición de este tipo de textos), pero también partimos de la convicción de que no puede

equipararse una obra a la otra, de que hay *algo* que impide tal equiparación y solicita crítica e intervención desde la enseñanza de las Ciencias Sociales (a menos que creamos en la necesidad de mantener una postura neutra y acrítica frente al currículo).



Figura 2. Pérez-Reverte

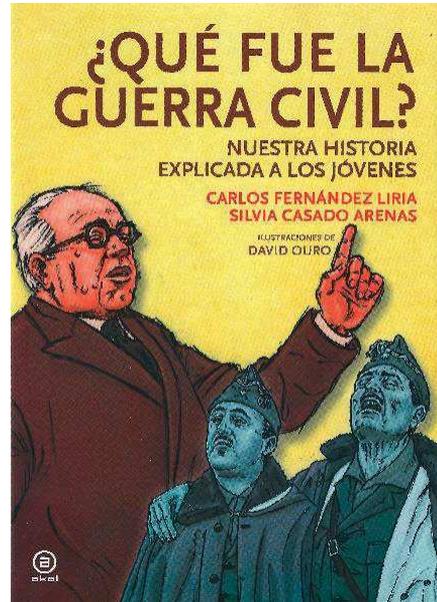


Figura 3. Fernández Liria y Casado

En ese sentido, *¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes*, escrito por el filósofo Carlos Fernández Liria y la historiadora Silvia Casado Arenas (2017), ambos reconocidos docentes y activistas por los derechos políticos y sociales, e ilustrado por David Ouro, es un trabajo concebido como respuesta a *La Guerra Civil contada a los jóvenes*, firmado por el conocido escritor Arturo Pérez-Reverte e ilustrado por Fernando Vicente (2015). Como decimos, aquel primer texto tiene en cuenta con ánimo dialogante la previa existencia del último.

Y esto desde el principio, desde un prólogo en el que con tono mesurado y elegante los autores reconocen que su libro se «inspira» en el del escritor cartagenero, quien desde la pretensión de equidistancia muestra de manera concisa y clara el conflicto fratricida que tanto sufrimiento provocó en ambos bandos contendientes a raíz del golpe de estado perpetrado por Francisco Franco con la connivencia de la Italia fascista y la Alemania nazi, golpe que el escritor, por descontado, denuncia. El problema de la obra de Pérez-Reverte, quien de ningún modo asumiría el papel de un historiador revisionista, no estriba en aquello que dice tratando de ser fiel a su deseo de «equidistancia», sino más bien en aquello que calla. Porque la equidistancia, la ecuanimidad o la justicia respecto de sucesos históricos del calado de la Guerra Civil, precisa por parte de quien se toma el trabajo de la escritura de una atención cuidadosa, lógica e históricamente situada. Atención cuidadosa que no suele coincidir con la aplicación de paliativos que una más que sospechosa reivindicación de neutralidad ideológica (en aras de una no menos interesada corrección política) se empeña por elevar a categoría científica o inequívoco signo de calidad y probidad intelectual: desde luego, la nota que Alfaguara resalta a modo de reclamo publicitario en la contratapa del libro de Pérez-Reverte («La Guerra Civil contada de forma escueta, objetiva y rigurosa, sin clichés partidarios ni etiquetas fáciles...») tiene mucho que ver con ese ejercicio de «neutralidad» que tantos silencios, tantos espacios en blanco, tantos olvidos genera. Innumerables son ya las lagunas, las fosas que todo lo zanzan y los paños calientes sobre la memoria.

Señalaremos tan solo un par de diferencias que bien pudieran marcar la enorme distancia que separa la obra que comentamos de su predecesora. En realidad, tal distancia es la que va desde un título al otro: desde el deseo de «contar» un suceso, la Guerra Civil, a los jóvenes hasta el de «explicar» a los mismos nuestra historia reciente. El libro de Carlos Fernández Liria y Silvia Casado Arenas plantea en clave social, económica y política una compleja secuencia histórica que, aparte de contextos comúnmente sabidos, precisa de miradas previas, de significativos desplazamientos, de posicionamientos o asignaciones de lugar acordes a la

ética y la razón de los tiempos, de analepsis narrativas (*flashback*, para entendernos) y proyecciones que tocan nuestro presente, porque ni las causas ni las consecuencias de nuestra contienda tienen que ver con una vitrina cerrada y tranquila de museo: además de nombres y apellidos concretos, los actores colectivos integran instituciones singulares (partidos políticos, oligarquías financieras, corporaciones internacionales, medios de prensa, monarquía, ejército, iglesia, etc.) dotadas de historia propia y responsabilidades a diversos niveles, conforme al devenir histórico. No basta con «contar», al modo de Pérez-Reverte, una historia a partir de actores o contextos simples y notorios (radicalización de fuerzas políticas y grupos de poder, demonización de las dictaduras, rol salvífico de la monarquía, etc.) sobre un damero en el que, al fin, todas las piezas encajarían y los hechos quedarían amortizados entre un «érase una vez» y un «colorín colorado...», conforme a una lógica historiográfica (ya hace mucho denunciada por Nietzsche) plagada de supuestos que no buscaría indagar en los conflictos, sino lograr la composición del pasado en una totalidad acabada y cerrada sobre sí, «una historia que nos permitiría reconocernos en todo y dar a todos los desplazamientos pasados la forma de la reconciliación» (Foucault, 1997: 43). Como se comprobará en la lectura, Fernández Liria y Silvia Casado no son entusiastas de los finales felices hipostasiados ni de los festines con perdicés propios del optimismo histórico-antropológico de quienes ostentan con jactancia su rigurosa desnudez de estereotipos ideológicos.

¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes, en definitiva, huye de las fórmulas, guiños y estrategias del cuentacuentos fácil (en lo visual, por ejemplo, el papel de la edición de Akal no recurre a los falsos efectos de envejecimiento ni a la falsa tipografía de las máquinas de escribir analógicas en que abunda la edición de Alfaguara), ni persigue la meta increíble de la igualdad en la admiración de ambos bandos (de nuevo, la equidistancia sin crítica) a partir del reparto narrativo del mal y la bondad bélicas: esa crueldad y valentía, barbarie y bravura, ferocidad y valor, etc., que Pérez-Reverte reparte con generosidad y a dos manos (pp. 38, 58, 66, 94, 98 *et passim*). En lugar de vicios y valores guerreros supuestos como

prendas de humana igualdad, Carlos Fernández Liria y Silvia Casado nos recomendarán libros, películas y cómics para proseguir la lectura de cada apartado. En lugar de una panoplia de uniformes de ambos bandos o de los consabidos glosarios y dataciones, encontraremos en el anexo apuntes biográficos escogidos no para concluir sino para estimular a los jóvenes (y, añadiremos, a los no tan jóvenes) en la lectura de una historia como nunca viva en el presente.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1928): *Enciclopedia Sopena Nuevo Diccionario Ilustrado de la Lengua Española*, Tomo I. Barcelona: Ramón Sopena.
- AA.VV. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Instituto de Patrimonio Cultural de España / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Abente, D. (2010). Después de la dictadura (1989-2008). En I. Telesca (Coord.), *Historia del Paraguay* (pp. 295-316). Asunción: Taurus.
- Agamben, Giorgio (2005): *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza.
- Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar.
- Ambròs, J., Benito, S., Andreu, M. y Casanovas, R. (Productores) y Costa, R. (Directora). (2010). *108. Cuchillo de Palo* (Película Documental). España: Studi Playtime.
- Amézola, G. de. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Andruetto, T. et. al. (2014): *Quién soy. Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros*. Buenos Aires: CalibroscoPIO.
- Balutet, N. (2017). Cuestiones de género en dos filmes hispanoamericanos recientes: 108. Cuchillo de Palo de Renate Costa y Pelo malo de

- Mariana Rondón. *Beoiberística*, 1(1), 181-191. doi: 10.18485/beoiber.2017.1.12
- Benjamin, W. (1989) [1972]: *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1990): *Diario de Moscú*. Buenos Aires: Taurus.
- Boccia, A. (2012). Discurso político y memoria en la transición paraguaya. *Acción*, 322, 10-14.
- Brezzo, L. (2001). El Paraguay y la Argentina en los textos escolares: una perspectiva bilateral de las representaciones del otro. *Entre pasados. Revista de Historia*, 20-21, 163-194.
- Carbone, R. (2015a). Ley genérica entre mujeres y putos: democracia, stronato y guerra guasu. *Doc-On Line. Revista Digital de Cine Documental*, 18, 359-376. doi: 10.20287/doc.d18.dt14
- Carbone, R. (2015b). 108/ Cuchillo de palo: cine, militancia e historia política. *Errata. Revista de Artes Visuales*, 13, 240-250.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Clarembaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar*, 35(18), 25-32. doi: 10.3916/C35-2010-02-02
- Comisión de Verdad y Justicia (2008). *Conclusiones y recomendaciones del Informe Final presentado por la Comisión de Verdad y Justicia de Paraguay en cumplimiento de la Ley 2.225*. Asunción: Comisión de Verdad y Justicia.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Públicas*, 22(23). doi: 10.14507/epaa.v22n23.2014
- D'Alessandro, S. (2014). Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de historia en Paraguay. *Discurso & Sociedad*, 8(1), 37-56.

- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1989). Carta a un amigo japonés. *Suplementos Anthropos*, 13, 86-89.
- Díaz, Esther (2001): *Buenos Aires. Una mirada filosófica*. Buenos Aires: Biblos.
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (2012) [2003]: *Haciendo memoria en el país de nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández Liria, C., Casado Arenas, S. y D. Ouro, D. (ilustraciones) (2017). *¿Qué fue la Guerra Civil? Nuestra historia explicada a los jóvenes*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1997). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasía*, 3(13), 123-127. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org>
- Ginzburg, C. (2015) [1976]: *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González Alcantud, J. A. (2012): *El malestar en la cultura patrimonial. La otra memoria global*. Barcelona: Anthropos.
- Gorelik, A. (2004): *Miradas sobre Buenos Aires. Historia cultural y crítica urbana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Houellebecq, M. (2000). *Lanzarote*. Barcelona: Anagrama.
- Jameson, F. (1996) [1991]: *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jenkins, K. (2006) *¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jorge, D. (2016). *Inseguridad colectiva. La Sociedad de Naciones, la Guerra de España y el fin de la paz mundial*. Valencia: Tirant Humanidades.

- Juliá, S. (2017). *Transición. Historia de una política española (1937-2017)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Liceras Ruiz, Á. (1998). Dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de los valores sociales y democráticos. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-228). Universitat de Lleida.
- Mallo, E. (2021). *La ciudad de la furia*. Siruela.
- Martínez, J. (2016). Algunos apuntes sobre Cuchillo de Palo de Renate Costa. Un ejercicio de memoria de la homofobia y los traumas de la dictadura de Stroessner. *Sobre*, 2, 47-66.
- Mate Rupérez, M.-R. (2008). *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*. Madrid: Errata naturae.
- Mate Rupérez, M.-R. (2005). *A contraluz de las ideas políticamente correctas*. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Programa de Estudio Área Historia y Geografía 9 Grado*. Asunción: MEC.
- Mitscherlich, A. (1969). *La inhospitalidad de nuestras ciudades*. Madrid: Alianza.
- Mouffe, Ch. (ed.) (1996). *Deconstruction and Pragmatism*. Londres: Routledge.
- Mumford, L. (2012) [1961]: *La ciudad en la historia. Sus orígenes, transformaciones y perspectivas*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Nancy, J.-L. (2013) [2011]: *La ciudad a lo lejos*. Buenos Aires: Manantial.
- Nietzsche, F. (1980). *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*. En G. Colli y M. Montinari (eds.), *15 Bänden (KSA)*. Múnich: DTV.
- Pagès Blanch, J. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 3-21.
- Pagès Blanch, J. (2011a). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.

- Pagès Blanch, J. (2011b). Las relaciones entre investigación y práctica en la enseñanza de la Historia. En R. López Facal, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 123-146). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Palma Valenzuela, A. (2016). Educación en valores desde las Ciencias Sociales, en A. Licerías Ruiz y G. Romero Sánchez (coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 211-234). Madrid: Pirámide.
- Pastor Muñoz, M. y Pachón Romero, J. A. (1991). El mirador de Rolando (Granada) una prospección con sondeos estratigráficos: agosto de 1990. *Florentia iliberritana: Revista de estudios de antigüedad clásica*, 2, 377-400.
- Pérez-Reverte, A. y Vicente, F. (ilustraciones) (2015). *La Guerra Civil contada a los jóvenes*. Barcelona: Alfaguara.
- Puertas Contreras, M. P. (2012a). *La vivienda social en la Granada de la postguerra*. Tesis en acceso abierto en DIGIBUG, URI: <http://hdl.handle.net/10481/21733>
- Puertas Contreras, M. P. (2012b). La vivienda social en la Granada de la postguerra. *Cuadernos geográficos de la Universidad de Granada*, 50-1, 189-198.
- Rabe, A. M. (2011): El arte y la creación de futuras memorias. Monumento e intervención artística en espacios urbanos. En Oncina Coves, Faustino y Cantarino Suñer, María Elena (Eds.): *Estética de la memoria*. Valencia: Ediciones Universidad de Valencia, pp. 159-192.
- Rieff, D. (2017). *Elogio del olvido*. Barcelona: Debate.
- Rivarola, D. (2000). La Reforma Educativa en el Paraguay. *Serie Políticas Educativas*, 40. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Rodríguez, C. (2007). El cine como recurso pedagógico. *Quaderns de Cine*, 1, 19-24. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-cine-como-recurso-pedaggico-0/>

- Romero, J. L. (2009): *La ciudad occidental. Culturas urbanas en Europa y América*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Romero, J. L. (2011): *La cultura occidental. Del mundo romano al siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Silva, T. T. da (coord.) (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones M. C. E. P.
- Silva, T. T. da (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: Una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento educativo*, Vol. 29, pp. 15-36.
- Soler, L. (2009). Dominación política y legitimidad. El stronismo en el contexto de América Latina. *Novapolis*, 4, 77-98.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Tudela, A. (2018). Cine y memoria histórica. La imagen fílmica como recurso para una educación crítica. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchis, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén Martínez (Eds.), *Innovagogía 2018. IV Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas*. Sevilla: AFOE. Recuperado de <http://innovagogia.es/libros-de-actas-congreso-innovagogia.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). *World Data on Education*. VII Ed., 2010-2011. Paraguay. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Paraguay.pdf
- Valls Montés, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 61-74.
- Valls Montés, R. y López Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia?: Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, 75-86.

- Velázquez, D. (2012). Perdonar y prometer / A propósito de la memoria. *Acción*, 322, 15-17.
- Velázquez, D. y D'Alessandro, S. (2018). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay 1869-2012. Un análisis histórico*. Tercer volumen 1954-1989. Asunción: Servicio Paz y Justicia Paraguay.

A través de seis capítulos, esta obra recorre tres importantes esferas en las que la actividad humana y las aspiraciones universales de justicia se encuentran con la temática común memorialista: la ciudad, las artes visuales y la enseñanza de las ciencias sociales. Desde tales esferas se procura indagar, reflexionar y desarrollar cuestiones e ideas que ayuden a establecer un mapa de lecturas posibles entre quienes buscamos modos nuevos de introducir la memoria en una educación cuya finalidad última sea siempre la promoción de una ciudadanía crítica y democrática.



Financiado por



Proyecto 148-MD-2021

