



Cuestiones Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



▲
Marie Bellando Mitjans - Jüdisches Museum (Berlin)

LA MEMORIA DEL HOLOCAUSTO COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA
PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

*THE MEMORY OF THE HOLOCAUST AS AN EDUCATIONAL STRATEGY
FOR EDUCATION PROFESSIONALS*

La revista está suscrita a la Licencia Creative Commons (CC) Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar y construir a partir del material original.

Se podrá depositar la versión final del artículo (postprint/PDF del editor) en cualquier repositorio institucional o página web (site, blog) personal, inmediatamente después de la publicación del volumen de la revista. Para ello, deberá incluir la referencia completa del artículo en la revista Cuestiones Pedagógicas.



INDIZACIÓN Y CALIDAD

Bases de datos y directorios

BIBLIOTECA DE ANDALUCÍA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
CROSSREF	UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DIALNET	UNIVERSIDAD DE DEUSTO
ÍnDICEs CSIC	UNIVERSIDAD DE GRANADA
ERIH PLUS	UNIVERSIDAD DE LLEIDA
IRESIE	UNIVERSIDAD DE NAVARRA
LIBRIS	UNIVERSIDAD DE SEVILLA
PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF St. GALLEN (SUIZA)	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
PKP INDEX	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
ULRICH'S	UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
WorldCat	UNIVERSITY OF GRONINGEN (PAÍSES BAJOS)
	UNIVERSITY OF QUEENSLAND (AUSTRALIA)

PATROCINADORES

Patrocina

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
VI Plan Propio de Investigación y Transferencia

Colabora



© UNIVERSIDAD DE SEVILLA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla (España)
Tlf (+34) 954 487 447
Correo electrónico: eus4@us.es
<https://editorial.us.es/es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL
C/ PIROTECNIA s/n – 41013-SEVILLA (España)
Tlf (+34) 955420587
Correo electrónico: cuestionesp@us.es
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas>

Edited in Spain - Editado en España
e-ISSN: 2253-8275
ISSN: 0213-1269
Depósito Legal: SE-163-1984
Maquetación y Diseño: Pedro Antonio Fernández Gómez
pedro@hispalisdigital.com

CONSEJO EDITORIAL / Editorial Board

EDITOR JEFE/Editor in Chief.

- › Dr. Miguel Ángel Ballesteros Moscosio. Universidad de Sevilla (España)

EDITORES FUNDADORES/Founding Editors

- › Dra. M^a de las Nieves Gómez García
- › Dr. Pedro Antonio Luque Domínguez

EDITORAS ASOCIADAS/ Assistant Editors

- › Dra. Verónica Cobano Palma. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Clara Romero Pérez. Universidad de Sevilla (España)

COMITÉ CIENTÍFICO / Advisory Board

- › Dr. José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Guido Benvenuto . Universidad La Sapienza (Italia)
- › Dr. Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dra. María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
- › Dra. Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dr. Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dra. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dra. María Herrera. Universidad Liverpool-Hope (Reino Unido)
- › Dra. Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
- › Dr. Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dra. Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
- › Dra. Amélia Lopes (Universidad de Porto, Portugal)
- › Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona (España)
- › Dr. José Manuel Mata Justo (Universidad Lusiada de Lisboa, Portugal)
- › Dr. Alejandro Mayordomo Pérez (Universidad de Valencia, España)
- › Dr. Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
- › Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
- › Dr. Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dra. Gabriela Ossenbach Sauter. UNED (España)
- › Dr. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
- › Dra. Mónica Pereira dos Santos (Universidad Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
- › Dra. Fátima Pereira (Universidad de Porto, Portugal)
- › Dra. María del Carmen Pereira Domínguez. Universidad de Vigo (España)
- › Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dr. Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
- › Dra. Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
- › Dr. Carlos Alberto Torres. University of California-Los Angeles (UCLA)



REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CONSEJO DE REVISORES / Reviewers Board

- › Dra. Sara Lorena Anaguano Pérez. Universidad de Guayaquil (Ecuador)
- › Dra. Aurora Bernal Martínez de Soria. Universidad de Navarra (España)
- › Dra. Lourdes Belén Espejo Villar. Universidad de Salamanca (España)
- › Dr. Ernesto Colomo Magaña. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Macarena Donoso González. Universidad Antonio de Nebrija (España)
- › Dra. Macarena Esteban Ibáñez. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dra. Ligia Isabel Estrada Vidal. Universidad de Granada (España)
- › Dra. María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España)
- › Dra. Esther García González. Universidad de Cádiz (España)
- › Dra. M^a Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Erika González García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Cristina Gonçalves Pereira. Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)
- › Dra. Isabel María Grana Gil. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Antonio Matas Terrón. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Francisco Montes González. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Olga Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Emilia Moreno Sánchez . Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Elisa Navarro Medina. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Agustín Palomar Torralbo. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España)
- › Dr. Andrés Paya Rico. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Aina M. Puigserver . Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dr. José Manuel Ríos Ariza. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Juan Antonio Rodríguez Hernández . Universidad de La Laguna (España)
- › Dra. Nuria Rodríguez Martín. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Guadalupe Romero Sánchez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Marcos Santos Gómez . Universidad de Granada (España)
- › Dr. German Vargas Calleja. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Prof. D. Felipe Vega Mancera. Universidad de Málaga (España)

CONSEJO TÉCNICO/ Board of Management

- › D. Víctor Manuel Moya Orozco. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Coral Ivi Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.
C/ Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla (España).
Tlfn.: (+34) 95 5420587

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Editorial Universidad de Sevilla.
C/ Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) 41013. Sevilla (España)
Tfno.: (+34) 954487447 - e-mail: eus4@us.es

Índice

MONOGRÁFICO

- Presentación..... 8-10
- Editor Temático 11-13
- De Sión al 11S. La Imagen del “Judío Conspirador” Hasta Nuestros Días 14-25
From Zion to September 11. The Image of the “Conspiring Jew” to Our Days
Carolina Rúa Fernández y José Manuel Rúa Fernández (España)
- Crisis de Valores y Deshumanización: Una Reflexión Actual a Partir del Holocausto 26-36
Crisis of values and dehumanization: a current reflection from the holocaust
Carles Gil Jordán (España)
- Simultaneidad Histórica y Tratamiento Didáctico del Holocausto 37-48
Historical simultaneity and didactic treatment of holocaust
Judit Sabido-Codina y Joan Miquel Albert Tarragona (España)
- Holocausto y Memoria: Investigación y Formación en Galicia 49-61
Holocaust and memory: Research and education in Galicia (Spain)
Xoán Manuel Garrido Vilariño. Óscar Ferreiro Vázquez y María Laura Rodríguez Travieso (España)
- Sho'ah: Plasticidad del Horror. Estética, Realidad y Compromiso en la Historia del Arte..... 62-76
Sho'ah: Plasticity of Horror. Aesthetics, Reality and Commitment in Art History
Miguel Ángel Espinosa Villegas (España)

MISCELÁNEAS

- Transitando la Ruptura Familiar: Una Aproximación Hacia la Coordinación de Parentalidad. 77-89
Transiting the Family Breakup: An Approach to Parenting Coordination
Verónica Riquelme Soto, Piedad Sahuquillo Mateo y Paz Cánovas Leonhardt (España)
- Animación Sociocultural en el 1º Ciclo: ¿Cuáles son los Beneficios de Promover la Integración Escolar?..... 90-101
Sociocultural Animation in the 1st Cycle: What Are the Benefits in Promoting School Integration?
Bruno Trindade, Ricardo Pocinho (Portugal) y Maria José Rodríguez Conde (España)
- Aplicaciones Metodológicas Inclusivas para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en Alumnos con Dislexia 102-111
Inclusive Methodological Implementations for Teaching English as a Foreign Language to Students with Dyslexia
Silvia Fombella Pedrero y Patricia Solís García (España)
- La Lucha Cinematográfica entre Oriente y Occidente. Studio Ghibli versus Disney 112-122
The Cinema's Fight between Eastern and Western. Studio Ghibli versus Disney
Vicente Monleón Oliva (España)
-

RESEÑAS

Las paradojas de la innovación educativa	124-125
<i>Ana María de la Torre Sierra (España)</i>	
Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible.....	126-127
<i>Hernán Mariano Amar (Argentina)</i>	

MONOGRÁFICO

Presentación

La Memoria del Holocausto como Estrategia Educativa para los Profesionales de la Educación

Miguel Ángel Ballesteros Moscosio 

<https://orcid.org/0000-0001-9522-4303>

e-mail: miguelanba@us.es

Editor Jefe

Cuestiones Pedagógicas

En el año en el que se conmemora el 75 aniversario de la liberación del campo de la muerte de Auschwitz, paradigma de lo que supuso la barbarie nazi en la historia de la humanidad, y tras 20 años de la firma del Tratado de Estocolmo, documento por el cual los países europeos asumen la inclusión de los contenidos referidos al Holocausto en los distintos currículos educativos como un precepto, en este monográfico se plantea el uso de la enseñanza del Holocausto más allá del hecho histórico, como un recurso adecuado para la enseñanza y el desarrollo de un pensamiento democrático e incluyente, que salvaguarde la vida de todo ser humano.

En el lugar considerado como la máxima expresión de la barbarie nacionalsocialista y del pensamiento excluyente, no muy lejos de nosotros, en el corazón de Europa, en las paredes del Memorial y Museo Estatal de Auschwitz-Birkenau, en Polonia, se recoge la frase “*Quién no conoce su historia está condenado a repetirla*”, en un lugar considerado arquetipo de lo que vino a denominarse después el Holocausto -o también conocido bajo el término hebreo de *Shoá* (השואה), cuya traducción al español significa “catástrofe”-, un evento responsable de la muerte sistemática y cuasi industrial de 6 millones de judíos, además de otros 5 millones más de personas pertenecientes a otros colectivos (gitanos, personas con diversidad funcional, personas de distintas creencias e ideologías, orientación sexual, etc.), simplemente por ser considerados diferentes o sin valor. La puesta en funcionamiento de toda una maquinaria de destrucción fue posible en un mundo moderno que se presentaba a sí mismo como civilizado y de progreso. La barbarie parecía patrimonio de tiempos pretéritos, pero el exterminio sistemático de los judíos nos hace replantearnos esa visión ingenua, llevándonos a reconsiderar la posibilidad de que solo en el contexto de esas ideas modernas, o en su combinación con otras formas más antiguas de violencia, fuera posible tal horror. Supervivientes como Primo Levi, o pensadoras, como Hanna Arendt, han coincidido en remarcar la dificultad de la comprensión de este acontecimiento histórico sin tener por ello que renunciar a intentar comprenderlo. En esa exigencia cabría englobar también la necesidad de enseñar y educar sobre aquellos sucesos terribles, que no deben caer en el olvido ni en el exhibicionismo morboso, tanto más hoy día, en el que la ciudadanía europea vive momentos de incertidumbre, no sólo en lo económico también en lo social, donde el valor de la persona y el respeto a la vida son vulnerados. Algo que ya creíamos desterrado en la Europa de la Unión. Parece como si nuestra historia reciente no nos hubiera enseñado nada.

La UNESCO, en su Declaración de Principios sobre la Tolerancia de 1995, señala que “*la educación es el medio más eficaz de prevenir la intolerancia. La primera etapa de la educación para la tolerancia consiste en enseñar a las personas los derechos y libertades que comparten, para que puedan ser respetados y en fomentar además la voluntad de proteger los de los demás*”. En este sentido, la educación del Holocausto es hoy considerada un mandato europeo, al que España se adhiere en 2007 y es asumido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con la publicación de la Ley Orgánica de Mejora Educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre, por la que se incorpora el estudio del holocausto judío como contenido curricular. Esta circunstancia obliga a los profesionales de la educación a poseer un conocimiento adecuado sobre dicha temática. Asimismo, el estudio y conocimiento de la *Shoá*

ofrece una oportunidad excepcional para el análisis en nuestras aulas, desde una perspectiva crítica, de las causas que originaron el desastre del Holocausto, extrapolando a nuestros días las situaciones y vivencias de todos los agentes participantes en la Shoá. Todo ello puede emplearse como estrategia de promoción de valores democráticos, así como una herramienta de lucha contra el antisemitismo, el discurso de odio y la intolerancia, sea cual sea su forma de expresión.

El número monográfico que aquí se presenta aborda "*La memoria del Holocausto como estrategia educativa para los profesionales de la educación*". Se pretende aportar un grano de arena en la definición y conocimiento de la cuestión, a partir de una serie de trabajos, experiencias y estudios que plasman cómo se trabaja en los centros educativos la adaptación de estos contenidos referidos al Holocausto como estrategia de análisis de problemas actuales para el desarrollo de un pensamiento acorde con los Derechos Humanos y de una sociedad democrática.

El profesor Manuel Reyes-Mate nos interpela y cuestiona en la introducción de este número monográfico sobre la pertinencia del estudio de la cuestión del Holocausto en nuestros centros de enseñanza. De una manera magistral y didáctica, como nos tiene acostumbrados, aborda el tema en una serie de preguntas y consideraciones relacionadas con aspectos éticos y morales, respecto a la transformación que ha supuesto el hecho histórico del Holocausto, en diversos campos (justicia, educación, etc.). Una realidad innegable, el Holocausto, que nos obliga a reformular el concepto mismo del ser humano y de la educación, más allá de la mera adquisición de conocimientos, poniéndola al servicio de la formación ética del ser humano y sus valores, en la que considerar nuestro papel en el mundo y el deber de memoria como una parte más de la construcción del ser humano, y su rol en la sociedad democrática actual.

El primero de los artículos, *De Sion al 11-S. La imagen del "judío conspirador" hasta nuestros días*, a cargo de los profesores Carolina Rúa Fernández y José Manuel Rúa Fernández, presenta las bases del antisemitismo que justifican el discurso de odio que lo sustenta, hundiendo sus raíces en la historia para explicar el argumentario que aún hoy encontramos en la explicación de elementos socioeconómicos y geopolíticos, tras los cuales se ocultan los males de la Humanidad y de los que se ha culpabilizado históricamente al pueblo judío, dejando entrever la idea del "chivo expiatorio". Un discurso de odio latente que de manera cada vez más frecuente encuentra expresiones reales y virulentas en los espacios de convivencia social, ya sean reales o virtuales.

El respeto al otro se ubica en la base de toda sociedad democrática y su promoción ha de ser una prioridad, tanto más en una Europa que se encuentra en proceso de construcción. Sin embargo, asistimos a una realidad bien distinta. Mientras que el discurso oficial pretende mostrar una Europa más justa y concienciada, cada vez de manera más frecuente, se hacen presentes actitudes intolerantes, conductas violentas o una crisis evidente del sistema de valores. Y más lamentable es, si cabe, cómo este tipo de discurso está calando en nuestros jóvenes y se está trasladando a nuestros centros educativos. En este sentido Carles Gil Jordán presenta en su trabajo *Crisis de valores y deshumanización: una reflexión actual a partir del Holocausto*, una propuesta didáctica que aborda la cuestión de la inmigración masiva de personas a la Europa de las oportunidades. Emplea el conocimiento en profundidad de la ideología nacionalsocialista alemán como estrategia de reflexión crítica ante la crisis de valores actualmente presente en las democracias europeas, y en las que están arraigando hoy partidos populistas o de ideología extrema y excluyente. Desde este análisis cuestiona la falta de empatía y aparente deshumanización que sufren miles de personas que huyen de su país para labrarse un porvenir mejor, teniendo como referente los procesos deshumanizadores del pensamiento nazi.

En la misma línea, los profesores Judit Sabido-Codina y Joan Miquel Albert Tarragona, abordan en su artículo *Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto* los paralelismos existentes entre la Shoá y otros genocidios del momento, como fue el perpetrado sobre colectivos de víctimas no judías, como los exiliados republicanos españoles, los gitanos o los opositores políticos. Así, presentan una experiencia educativa desarrollada con estudiantes de secundaria en la que, a través de metodologías activas de aprendizaje, se promueve la competencia social y ciudadana, además del pensamiento

crítico, que permita a los estudiantes participantes en la experiencia establecer puentes y analizar críticamente los elementos coincidentes entre situaciones actuales y de la época en la que se desarrollaron los fatídicos hechos del Holocausto.

Los profesores Xoán Manuel Garrido Vilariño, Óscar Ferreiro Vázquez y María Laura Rodríguez Travieso plantean en *Holocausto y Memoria: investigación y formación en Galicia*, a partir de las evidencias de la presencia gallega en la cuestión del Holocausto, estudian diferentes recursos de naturaleza oral, gráfica o escrita, conducentes a constituir contenidos de aprendizaje contextualizados para la formación del profesorado facilitando así la docencia de la memoria del Holocausto, e introduciéndonos, como en el anterior artículo, en la relación del tema que aquí tratamos con el tratamiento de la memoria histórica en nuestro país.

El quinto de los artículos incluidos en este número lo presenta el profesor, Miguel Ángel Espinosa Villegas. En *Sho'ah: plasticidad del horror. Estética, realidad y compromiso en la historia del arte*, aporta otra visión del Holocausto aplicable al contexto educativo pero esta vez vehiculizado a través del arte, centrado en la fotografía. El arte como medio de expresión de valores, emociones y sentimientos, que también ha sufrido una transformación a partir del hecho histórico de la Shoá. Alusiones al valor simbólico de la imagen referida al Holocausto, la mirada del perpetrador versus la mirada de la víctima, la plasmación estética del horror, son recursos educativos necesarios en la construcción de un pensamiento crítico que se confronta con la escala de valores sociales e individuales.

Para concluir, en este monográfico se reconoce la labor social de los educadores en la construcción de democracias reales, en la que el conocimiento sea visto como un instrumento para la promoción de una ciudadanía responsable y crítica, enfrentado contra la intolerancia en sus diferentes representaciones excluyentes: el antisemitismo, el antigitanismo, la xenofobia, la LGTBfobia, islamofobia, etc. En consecuencia, difundir otras formas de trabajar estas cuestiones en la arena de nuestros centros educativos es una necesidad cada vez más perentoria, en la línea de la formación en emociones y la promoción de valores, como aspecto prioritario para la consecución de una sociedad más igualitaria y democrática.

Introducción

Firma invitada

No hablar sobre sino repensar desde Auschwitz

Manuel Reyes-Mate Rupérez 

<https://orcid.org/0000-0002-6776-0755>

e-mail: reyes.mate@cchs.csic.es

Centro de Ciencias Sociales y Humanas
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (España)

A partir de una serie de consideraciones y cuestiones reflexionaremos sobre la necesidad de *no hablar sobre sino repensar desde Auschwitz*, y lo que ello conlleva.

1. ¿Por qué hablar de este tema? ¿cuál es su interés? En muchas librerías existe una sección titulada “educación y Auschwitz”, señal de su interés... libresco. Porque también hoy se habla mucho de reforma educativa: que si reválida, que si humanidades, que si filosofía, que si materias útiles, que si nuevas tecnologías. De esas preocupaciones no forma parte Auschwitz.

Para Adorno (1998, p.79)¹, por el contrario, había que comenzar por Auschwitz. Decía que “*la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación... cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita*”. Y si alguien le preguntaba que por qué, se enfadaba mucho pues tenía tan claro que educar en humanidad debía partir de la experiencia de inhumanidad, que si alguien no lo veía es que estaba ciego. Pero Adorno no debería enfadarse porque su posición es todo menos evidente. De hecho apenas si se sigue. Y se explica que no se dé a Auschwitz mucho espacio en la educación porque vivimos en un mundo muy competitivo y lo que mandan son los conocimientos útiles. Estamos en la Sociedad del Conocimiento... útil. Y los que hablan de “educación en valores” pues tienen sus prioridades: hay que ser positivo, hay que mirar hacia adelante, hay que hacer valer las fortalezas. Y lo de Auschwitz es triste, deprimente, una mirada que incita al resentimiento cuando no al rencor, dicen.

2. A pesar de todo vamos a hablar aquí y ahora de esto, aunque no se lleve, y espero que al final se entienda por qué hay que hablar en la educación de esta experiencia de la humanidad.

Hablar después de Auschwitz. No es hablar sobre Auschwitz sino pensar desde Auschwitz, es decir, aceptando que Auschwitz es un parteaguas, que divide la historia en un antes y un después. Nosotros vivimos en el después. Eso ¿qué significa? pues entender que estamos ante un cambio epistémico que afecta nuestro modo de pensar y, consecuentemente, el modo de pensar la educación. Ese cambio consiste en tener que distinguir entre facticidad y realidad: no toda la realidad son hechos, sino que de la realidad forman parte los no-hechos, lo vencido y lo amenazado. Eso se substancia en el *dictum* adorniano: “*hacer hablar al sufrimiento es la condición de toda verdad*” (también en detenerse cuando alguien como Hawking nos dice que el planeta está en peligro y recomienda a los terrestres emigrar a otro planeta).

Ese cambio epistémico conlleva a su vez un giro antropológico, un giro en la concepción del hombre. Marx decía que “*der Mensch ist was er isst*” (“*el hombre es lo que come*”); Descartes, que soy un ser pensante... La novedad hoy es que el hombre es un ser capaz de hacer lo que no puede pensar. Su razón alcanza mucho pero no va por delante de la acción, de ahí que el acontecimiento sea el punto de partida del conocimiento. De lo dicho se desprende que educar creativamente no consiste en embutir las experiencias en moldes o teorías preestablecidas, sino pensar a partir de las experiencias. Fin del idealismo. Primo Levi.

3. El deber de memoria. La memoria ha formado desde siempre parte de nuestra cultura y de nuestra educación, pero con una precisión: que durante siglos fue una categoría menor (Aristóteles),

¹ Adorno, Th.W. (1998). Educación después de Auschwitz. *En Educación para la emancipación* (pp. 79, 91-92). Morata.

tradicionalista (Edad Media) o relegada (Modernidad), hasta que aparece la crisis judía del asimilacionismo y se transforma en una categoría epistémica. Pero es luego, después de la II Guerra Mundial, cuando esta importante categoría se convierte en un deber.

Quien mejor puede comprender esta historia ascendente de la memoria es la educación porque la educación es memoria ya que lo suyo es recibir y transmitir un saber objetivo que conforma el proceso civilizatorio del hombre sobre la tierra. Slotedijk dice que la educación es una carta que recibimos del pasado y remitimos al futuro. Lo que sí hemos aprendido es que el proceso civilizatorio no es un proceso lineal pues hay sobresaltos y retrocesos, revestidos de progreso: de ahí la importancia del sentido crítico en la educación. No todo el progreso es aceptable como bien vio Goya al dejar escrito que *“el sueño de la razón produce monstruos”*. El fascismo es uno de esos fenómenos modernos, seductores y letales. Sedujo en su tiempo. De 1938 data una carta de Churchill a Hitler (aparecida en el *Times*) donde el británico dice al alemán: *“si se diera el caso de que Inglaterra cayera en una desgracia nacional comparable con la desgracia de Alemania en 1918, pido a Dios que nos envíe un hombre de su fuerza de voluntad y de su espíritu”*. ¿Cómo explicarse esa complicidad entre cultura y barbarie? Walter Benjamin da una pista: cuando escribe que *“no hay un solo documento de cultura que no lo sea también de barbarie”*. Quiere decir que fueron esclavos los que construyeron las catedrales, pero también que a veces la cultura alienta la barbarie. Cuando se acepta, como hizo la modernidad, que el progreso tiene un costo humano, abrimos la puerta a la barbarie. Todo esto para decir que la educación es memoria, siempre lo ha sido. Pero ahora se trata de algo más: la memoria ya no es una materia optativa, por eso hablamos del deber de memoria. Eso nos alcanza a todos nosotros.

De memoria se habla desde muy antiguo, pero es un deber desde hace poco: nace en Auschwitz y este conviene aclararlo porque genocidios ha habido muchos, sólo que este es singular porque era un proyecto de olvido: no debían quedar rastros físicos para que se disiparan los restos metafísicos. ¿Lo consiguieron los nazis? Consiguieron mucho, por eso decimos que hubo un crimen contra la humanidad, pero Hitler fue vencido... y por eso tenemos memoria: gracias a los supervivientes, a los testigos. Su papel es fundamental. Si hubiera triunfado hablaríamos de Auschwitz, como Franco habló de los judíos.

¿En qué consiste el deber de memoria? No en acordarse de lo mal que lo pasaron los judíos (tampoco en hacer museos, ni conmemorar el 27 de enero) sino en re-pensar todo a la luz de la barbarie. Eso es tomarse en serio la experiencia vivida: cuando alguien ha vivido la experiencia de un cáncer, repiensa todo a la luz de esa experiencia; pues lo mismo la humanidad con Auschwitz. Re-pensar la realidad porque de ella forman parte los hechos y los no hechos. La facticidad no es toda la realidad.

Re-pensar la política, tanto desde el punto de vista teórico (el progreso como lógica política) como práctico: Europa. Stephan Zweig da el tono cuando dice que la nueva Europa tiene que dejar atrás la barbarie, esto es, *“las grandes ideologías de masas: el fascismo en Italia, el nacionalsocialismo en Alemania, el bolchevismo en Rusia y, sobre todo, la peor de todas las pestes: el nacionalismo que envenena la flor de nuestra cultura europea”*. El deber de memoria se enfrenta al nacionalismo *“la peor de todas las pestes”*.

Re-pensar la ética. Levi dice que para calibrar la ruina humanitaria que fue el campo de concentración hay que mirar a la deshumanización de las víctimas, es decir, no sólo la de los victimarios, que se presume, sino también la de las víctimas (*“no salimos mejores...”*, *“no nos salvamos los mejores...”*), por no hablar de los espectadores. Muere la ética de la buena conciencia y aparece la ética de la alteridad. La ética como respuesta a la pregunta *“si esto es un hombre”*.

Re-pensar la estética. Adornó lo formuló de una manera provocativa al preguntarse si es posible la poesía después de Auschwitz. La respuesta de Paul Celan: sí es posible, porque las piedras hablan, pero si el poeta no las escucha y las pone voz, enmudecen. Pero hay que preguntarse por los límites de la representación: si todo puede ser dicho (el musulmán pone un límite a la capacidad de representación) y si todo *debe* ser dicho (Juan Mayorga previene contra el embrujo del horror).

Re-pensar el derecho. Hay que pasar de la justicia *qua* venganza (castigo al culpable: el derecho penal nace de la venganza) a la justicia como reparación de los daños a la víctima.

4. También esto afecta a la Educación por eso hay que preguntarse cómo educar *post* Auschwitz. Auschwitz no puede ser una lección más sino presentar de otro modo la humanidad y la humanización: no tanto como logro de utopías, realización de ideales, valores (revisar, por ejemplo, el concepto de

virtud que lleva dentro de sí el espíritu de la competición pues no nos propone ser buenos, sino mejores... de ahí a la "ideología de ganador" sólo hay un paso). Es educar la sensibilidad ante el sufrimiento. Y ahí hay mucho que hacer. Enumero algunas de estas tareas:

a) Habría que revisar el catálogo de seres admirables (los héroes suelen ser tipos violentos. Hay que ver el deleite con el que la *Ilíada* describe las heridas, como obras de arte).

b) Habría que cuestionar la justificación de la violencia revolucionaria.

c) Tendríamos que rebelarnos contra el supuesto de que los débiles sean el precio de la historia. Y tener en cuenta el rechazo del diferente. Ahora llamamos xenofobia al odio al forastero porque tiene otro Dios, habla alguna algarabía o viste chilaba. Durante siglos la xenofobia se expresó sobre todo como antijudaísmo, bien aderezado con "justificaciones" religiosas y laicas. Había calado tan hondamente en toda Europa que cuando Hitler tanteó las reacciones de las cancillerías europeas a su política antisemita, sacó la conclusión de que nadie se molestaría por ello. El genocidio ocurrió, como dice Georg Steiner, ante la indiferencia de nueve sobre diez europeos. El nuevo chivo expiatorio, en el imaginario occidental, es el "moro" que está ocupando el lugar que durante siglos tuvo el judío. Hemos pasado del *Judenmord* al *Türkenmord*.

Notemos que hemos construido identidades negando al diferente: España, con la expulsión de judíos y moriscos. El ideal moderno de la igualdad deja fuera al diferente (la Cuestión Judía). En esta alergia a las diferencias coinciden el ideal ilustrado de la igualdad y los nacionalismos. Hoy los nacionalismos quieren seguir ese camino de la exclusión. No hemos aprendido nada. La construcción de los Estados es todo menos edificante.

d) Habría que tener igualmente en cuenta la fragilidad de las barreras morales del hombre moderno. Hanna Arendt se inventó la figura de "*la banalidad del mal*" para explicar cómo en la culta Alemania pudo instalarse una cadena de producción industrial del asesinato. Comprendió enseguida que el odio no da para tanto. Para el montaje de esa industria criminal había que contar con el hombre normal, es decir, con el buen padre de familia que cuando llegaba agotado del campo de muerte se relajaba oyendo a Mozart, leyendo a Goethe o preparándose para ir a misa con toda la familia. "*Banalidad del mal*" no significa que el crimen fuera un asunto menor, sino que los asesinos eran gente como nosotros. Basta tocar alguna tecla, como la xenofobia o el patriotismo, para que el hombre normal se convierta en criminal. Esa vecindad entre normalidad y criminalidad nos coloca a todos en el punto de mira: ante un hecho criminal deberíamos preguntarnos qué hubiéramos hecho nosotros... como hacen algunos supervivientes de los campos.

e) Tener en cuenta lo que algunas mentes lúcidas durante los años cuarenta llamaron "*la frialdad burguesa*". Se referían a ese tipo de enseñanza que prima instrucción y desprecia la educación; a ese tipo de investigación que sólo valora el avance del conocimiento, sin preguntarse si sirve o no a la humanización del hombre. Produce desasosiego que la figura contemporánea del sabio sea el científico, i.e. alguien que no sabe por qué investiga, ni tiene criterios racionales para priorizar la investigación. El hombre de ciencia es un experto al que se le pide que no mezcle su vida personal, sus experiencias y sentimientos con los conocimientos. Todo lo contrario del sabio antiguo que extraía sus saberes de las experiencias más dolorosas.

Educar después de Auschwitz es educar contra las querencias que hicieron posible aquel desastre y que siguen al acecho.

f) Finalmente, enseñar a vivir y a morir: no somos seres inmortales -aunque los biólogos se empeñen en hacernos creer en la fuente de la eterna juventud.

En el ghetto de Varsovia hubo un médico con vocación pedagógica, Janusz Korczak, que creó el primer hospital infantil de Europa, una residencia para 200 niños huérfanos. Poco antes de que los niños fueran llevados al campo de Treblinka, representaron el *Cartero del Rey*, de Tagore, prohibida por cierto por los alemanes. Algunos preguntaron que cómo elegía una obra como esa, en la que un niño enfermo moría pensando que corría libremente. Respondió que en la escuela también había que enseñar a morir a los niños. Él se lo enseñó con su vida pues se subió al tren, voluntariamente, para morir con los niños en una oscura cámara de gas. La educación no es sólo transmisión de conocimientos, sino también de valores o virtudes cívicas, sobre todo las más amenazadas, que son las que convoca la memoria.



De Sión al 11S. La Imagen del “Judío Conspirador” Hasta Nuestros Días

*From Zion to September 11.
The Image of the “Conspiring Jew” to Our Days*

Recibido: 21/01/2020 | Revisado: 11/05/2020 | Aceptado: 25/05/2020 | Publicado: 30/06/2020

Carolina Rúa Fernández
ERAM-Universitat de Girona y Universitat Pompeu Fabra
carolina.rua@upf.edu
<https://orcid.org/0000-0002-3732-5170>

José Manuel Rúa Fernández
Centre d' Estudis Històrics Internacionals. Universitat de Barcelona
rua@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-7113-4749>

Resumen: El presente texto pretende aproximarse al mito del “judío conspirador” desde una perspectiva histórica, tomando como punto de referencia uno de los escritos antisemitas más populares y difundidos: Los Protocolos de los sabios de Sión. Sus ideas principales, basadas en prejuicios y estereotipos negativos, llegan hasta la actualidad, reforzadas y fuertemente difundidas gracias a las nuevas tecnologías. Se estudiarán los viejos tópicos racistas asociados a los judíos (por ejemplo, como maestros de la mentira o conspiradores que realizan planes para implantar el dominio mundial...) y cómo se reproducen en diversos vídeos de YouTube, etc. Estos documentos son de muy fácil acceso (simplemente con introducir el término “judío” o “conspiración” en un buscador aparecen multitud de resultados), se difunden rápido y promueven discursos de odio que buscan dar respuesta a las grandes incertidumbres o problemas actuales. Desde conflictos bélicos, a crisis económicas o incluso atentados terroristas como el 11S, la amenaza del “complot judío” parece estar siempre presente. Ya sea desde la sombra o bien de manera visible a través de los gobiernos, los judíos-denuncian los vídeos- ostentan el poder y manejan al resto del mundo en beneficio propio. Las herramientas (internet, las redes...) resultan novedosas; la aversión hacia ellos, tristemente antigua.

Abstract: The present text tries to approach the myth of the “conspirator Jew” from a historical perspective, taking as reference point one of the most popular and widespread anti-Semitic writings: The Protocols of the Elders of Zion. His main ideas, based on prejudices and negative stereotypes, come to the present, reinforced and strongly disseminated thanks to new technologies. The old racist topics associated with the Jews will be studied (for example, as teachers of lies or conspirators who make plans to establish world domination ...) and how they are reproduced in various YouTube videos, etc. These documents are very easy to find (by simply entering the term “Jew” or “conspiracy” in a search engine, a multitude of results appear), they spread quickly and promote hate speech that seeks to respond to the great uncertainties or current problems. From war conflicts, to economic crises or even terrorist attacks like 9/11, the threat of the “Jewish plot” seems to be always present. Whether from the shadows or visibly through governments, Jews -denounce the videos- hold power and manage the rest of the world for their own benefit. The tools (internet, networks ...) are novel; the aversion to them, sadly old.

Palabras clave: judío, conspiración, 11S, Sion, antisemitismo, internet.

Keywords: antisemitism, conspiracy, september 11, Zion, Internet, Jews.

Introducción

Bauman calificó nuestra era como la de la Modernidad líquida (Bauman, 2016). Una sociedad donde el avance de las nuevas tecnologías permitía publicar constantemente nuestros pensamientos y sentimientos a través de las redes sociales. El abaratamiento y simplificación en los procesos de producción y distribución fruto de dichas tecnologías ha permitido la proliferación de obras cuyos autores, a menudo desconocidos para el gran público, han encontrado una audiencia, ávida por otra parte de respuestas comprensibles y sencillas, superando algunos de ellos los medios más tradicionales.

El mecanismo para acceder a este tipo de material no es otro que la búsqueda en Google y YouTube de términos relacionados con "judío/judíos" y "conspiración/complot", que ha permitido hallar sin dificultad alguna multitud de vídeos que, una vez seleccionados, conducen a decenas de recursos audiovisuales similares. Como explica García (2019), el "odio on-line" va en aumento (p.154). Se trata de un

frente abierto en el mundo de las redes sociales que, por sus características particulares, hace que el anonimato y la proliferación de mensajes de todo tipo crezca sin apenas ningún control, siendo éste un elemento clave en el neo-antisemitismo que, como vemos, adopta nuevas formas que van en consonancia con los tiempos (García, 2019, p. 154).

De acuerdo con lo anterior, procederemos en el presente trabajo a un análisis de diversos documentales, vídeos cortos o webs que por su fácil acceso (la mayoría a través de YouTube) son vistos por decenas (y en algunos casos cientos) de miles de personas. Entre los clips visualizados y analizados destacamos los siguientes:

Tabla 1

Vídeos trabajados

Autor	Título	Año	Duración	Observaciones y URL
Panorama	Ursula Haverbeck interview	2015	48 min	Se trata de un capítulo del programa Panorama de la televisión alemana, donde U. Haverbeck cuestiona el Holocausto judío https://bit.ly/3eqLtrY
Autor	Título	Año	Duración	Observaciones y URL
Wittenberger, P.	Marching to Zion	2015	108min	Uno de los vídeos más famosos del pastor bautista, independiente y fundamentalista cristiano, S. Anderson, con fuerte contenido antisemita https://bit.ly/2XCsfIQ
Anderson, S.	El engaño del Holocausto/ The Holocaust Hoax Exposed	2015	37min	Actualmente el vídeo no se puede consultar dado que el vídeo ha sido suprimido por infringir las condiciones del servicio de YouTube. No obstante, en septiembre de 2017 contaba con más de medio millón de visitas.
Wise, D.	New World Order (NWO). Communism by backdoor	2014	5h 25min	https://imdb.to/36yFzC9
Dawson, R.	9/11 war by deception	2013	135min	https://imdb.to/2THpt3M
Delaney, M.	Missing Links	2014	127min	https://bit.ly/2yB8Dwp
	Jews are destroying the west	2013	10min	Actualmente el vídeo no se puede consultar dado que se ha cancelado la cuenta en YouTube. No obstante, en septiembre de 2017 contaba con más de 72.000 visitas
	Los judíos tienen al Mundo merced de su esclavitud	2012	11min	https://bit.ly/2AaOTjG

Dada la extensión que supondría, no nos es posible realizar un comentario pormenorizado de cada uno de los vídeos, sin embargo, podría decirse que todos ellos, aunque con formatos y estilos diferentes, caen en lugares comunes y temas recurrentes dentro del campo del antisemitismo que sí serán analizados.

A nivel formal, los documentales de S. Anderson son más “clásicos”, siguiendo la estructura de la entrevista. En cambio, otros como *Communism by the backdoor*, los dedicados al 11S o *Los Judíos tienen el mundo a su merced* operan a partir de la mezcla de imágenes y voz en off que hace de narrador. El uso de la música sirve a menudo para incrementar el dramatismo, mientras que la yuxtaposición de las imágenes consigue un efecto explicativo y concluyente a partir del montaje de atracciones. Por ejemplo, en *War by deception*, justo tras la pregunta de “¿Por qué nos odian? (a los EE.UU)”, añaden una imagen de Obama saludando a Netanyahu, combinada con la demolición de casas palestinas.

Sobre el contenido, algunos de los tópicos recurrentes en la mayoría de los vídeos -todos ellos ideas centrales que ya aparecían en los *Los Protocolos* (Nilus, 1963)- son:

1. El judío como maestro de la mentira, cuyo máximo exponente sería la farsa del Holocausto y entendido como excusa perfecta para la creación del Estado de Israel.
2. El judío como agente internacional, que pretende implantar un gobierno mundial en la sombra con el consiguiente poder en todos los ámbitos (gabinetes de Estado, la banca o la industria del entretenimiento). La crítica a la mundialización permite a los nuevos antisemitas denunciar tanto a la izquierda, por su clásico internacionalismo, como al poder financiero, por su globalización neoliberal. Para criticar el capitalismo se afirma que los judíos controlan el mundo de las finanzas; para reprobar el comunismo, parten del concepto de Estado fuerte que limita la libertad de los individuos. Sin complejos, se pasa de un sistema a otro. A través de rebuscadas explicaciones y aún conociendo el desenlace de la Guerra Fría, en *NWO* por ejemplo se preguntan quién ganó realmente la partida al encontrarnos actualmente ante una “medicina socializada”, cuyo exponente sería, según esta tesis, el *Obamacare*.
3. Finalmente, el judío como eterno conspirador, con la implicación de Israel en el 11S como máxima expresión de este modo de operar. Este suceso formaría parte de otra campaña mayor: la promoción de conflictos internacionales (especialmente con el mundo árabe) denominados operaciones *false flag* (acciones de sabotaje o terrorismo diseñadas para ser atribuidas a otro grupo), y que servirían para unir a EE.UU a la causa de Israel.

Todos los vídeos son recientes y dadas las características de la red donde los vídeos son publicados y eliminados con frecuencia para volver a lanzarse con otros títulos o reeditados, resulta aventurado saber hacia donde evolucionaran, sin embargo, su base ideológica no es nueva. Muy al contrario, se fundamenta en antiguos escritos como *Los Protocolos de los sabios de Sión*, con los que podemos establecer paralelismos. Veámoslo.

Los Protocolos de los sabios de Sión, una historia de violencia

No nos remontaremos a los inicios del antisemitismo religioso, también conocido como antijudaísmo, como fenómeno histórico, centrándonos específicamente en el antisemitismo contemporáneo nacido en el siglo XIX para contextualizar correctamente su evolución hasta nuestros días. La pieza clave son *Los Protocolos*, aparecida en la Francia del *Affaire Dreyfus* y escrito por Pedro Ratchovsky, un agente de la policía secreta rusa en París en 1897, el mismo año en que Theodor Herzl organiza el Primer Congreso Sionista y nacía en el Imperio Ruso el Bund, importante partido y sindicato judío de tipo socialista. De manera resumida, *Los Protocolos* se presentan como una “obra compuesta por un consejo de sabios judíos para dominar el mundo y aniquilar a la cristiandad” en el periódico ruso *Znamia* (“La Bandera”) y se desarrollan completamente en 1905 en forma de apéndice en la obra de Sergei Alexandrovich Nilus titulada *El Grande en el Pequeño: El Advenimiento del Anticristo y el Dominio de Satán en la Tierra*. El supuesto plan judío consistiría en debilitar Europa haciendo caer a las monarquías alemanas y a la aristocracia rusa para reducir finalmente a la esclavitud a todos los no judíos. Las herramientas

para conseguirlo son variadas; desde la Revolución Francesa, al liberalismo, el socialismo o la anarquía todo sería un invento judío. Sumado al control del precio del oro y de los medios de comunicación, los judíos podrían provocar crisis o azotar conflictos religiosos para presentarse entonces como los benefactores y líderes naturales.

Los textos fundacionales del mito del peligro judío ligados a los estereotipos de complot y conexión internacional se remontan siglos atrás. Tenemos la *Carta de los judíos de Constantinopla* del S.XVI, un documento falsificado realizado por el arzobispo toledano Juan Martínez Silíceo que, en su origen, llegó a circular manuscrito y revelaba un maléfico plan de los judíos ante el edicto de expulsión de 1492, o *La isla de los Monopantos* de Quevedo, incluida en *Fortuna con seso* (1650). Una ficción satírica, contraria al proyecto del Conde-Duque de Olivares de apoyarse en acaudalados mercaderes marranos y que detallaba un encuentro clandestino entre judíos de todo el mundo y sus colaboradores cristianos (los llamados Monopantos), para controlar el mundo (Pérez, 2005, p. 258-259). Sin embargo, la gran obra la encontramos con *Los Protocolos*. Además de estos textos, entre las fuentes de inspiración (o de plagio) de *Los Protocolos* también encontramos las obras *Joseph Balsamo* (1849) de Alejandro Dumas, *Dialogue aux enfers entre Machiavel et Montesquieu* (1864) de Maurice Joly, que nada decía de los judíos y era una crítica a Napoleón, y *Biarritz* (1868), ficción novelesca escrita por Hermann Goedsche. En el capítulo "En el cementerio de Praga" relata una reunión de líderes de las 13 tribus de Israel para destruir el cristianismo y las similitudes entre las tres obras son tantas que Joseph Perez coincide con la conclusión del hispanista J. A. Van Praag de que Goedsche debía conocer el trabajo de Quevedo: "De ser cierta esta aseveración —y parece muy probable que así lo sea— el más feroz panfleto antisemita de la historia vendría a tener fuentes hispánicas" (Domínguez Arribas, 2009, p.69-70; Attali, 2011, p.350).

Nunca existió tal reunión y *Los Protocolos* forman parte de todo un entramado de mentiras que ayudaron a canalizar el odio hacia los judíos en tiempos política y socialmente convulsos (Revolución Rusa de 1905), pero el mito de la trama conspirativa se extendió enormemente (tanto geográfica como temporalmente) y muchos creyeron en su veracidad. De hecho, lo parecía. El falsario aportaba nombres reales y seguía la estructura típica de las actas. Las investigaciones han concluido que se trató de una campaña orquestada por la OJRANA (la policía secreta imperial rusa) para, en el contexto de la revolución, influir al Zar Nicolás II y aumentar el rechazo a la oposición socialista, donde sí había muchos judíos (Domínguez Arribas, 2009, p.69).

En 1920, Theodor Vimber, lo edita por primera vez en alemán y el 8 de mayo de 1921, el *Times* de Londres realiza el editorial "Pax Judaica". También llega a Estados Unidos de la mano del magnate automovilístico Henry Ford, quien lo distribuye en concesionarios y publica asimismo *El judío internacional: el primer problema del mundo* y partes de *Los Protocolos* en su diario *The Dearborn Independent* en 1920. Será finalmente en agosto de 1921 cuando Philip Graves, miembro del diario *Times* de Londres, lo desacredite. Solamente en Alemania, hundida económicamente tras la guerra, seguirán en alza estas ideas. *Los Protocolos* habían abierto la puerta a la teoría del complot judío, algo que el nazismo explotará.

Tras la derrota nazi, lejos de quedar en el olvido *Los Protocolos* continuaron siendo un texto de referencia y aceptado por grupos supremacistas, negacionistas o neonazis. A pesar de las repetidas informaciones que demuestran su falsedad, *Los Protocolos* han reaparecido en EE.UU u Oriente Próximo gracias a su fácil acceso en la red. En Egipto, por ejemplo, la retransmisión de la serie televisiva *Un caballero sin caballo*, donde algunos elementos del argumento se basan en *Los Protocolos* y se habla del complot judío, llevó al Departamento de Estado estadounidense a pedir su retirada. Ante las presiones, la serie se emitió igualmente pero varió la introducción de su cabecera (MEMRI, 2002). Otro caso sería la Carta fundacional de Hamas, publicada en 1988 y con claras alusiones antisemitas:

la conspiración sionista no tiene límites, y después de hacerse con Palestina querrá extenderse desde el Nilo hasta el Eufrates [...]. Su proyecto quedó enunciado en *Los Protocolos de los sabios de Sión*, y su conducta actual es la mejor prueba de ello [...]. No tenemos más elección que unir todas nuestras fuerzas y nuestras energías con el fin de hacer frente a esta despreciable invasión (Taguieff, 2003, p.132-133).

Otros clichés que se repiten son el poder judío, la dominación de gobiernos gracias a sociedades secretas (dedicando el artículo 28 a la Conspiración de Israel, los judíos y el judaísmo) o la responsabilidad en multitud de desastres (Johnson, 2008).

El nuevo antisemitismo, una vieja historia

Si bien es cierto que la propaganda antisemita en su vertiente racial ha sido desterrada del discurso oficial en los medios de comunicación y principales partidos en occidente, el mito de las confabulaciones en particular o la gran influencia que ejercen sobre los medios de comunicación o la banca siguen siendo lugares comunes también en nuestras sociedades. Hablamos de una desconfianza latente que puede acentuarse en ciertos momentos de crisis como los actuales, donde la búsqueda del chivo expiatorio es un recurso fácil, y convertirse en rechazo o incluso en odio.

En todos los vídeos estudiados, uno de los recursos habituales consiste en descubrir cómo el colectivo judío se enriquece y dispone a su antojo de los mercados, resultando en una especie de arquitecto oculto de la globalización capaz de dirigir los flujos económicos y, por ende, responsable del sufrimiento ligado a las desigualdades sociales. Jacques Attali dedica el capítulo número 5: “Para terminar con el mito del dinero judío” justamente a desmentirlo (2011). Después de la Shoah, cree difícil hablar de empresas específicamente judías, puesto que algunos se han convertido (Marcel Bloch pasa a ser Marcel Dassault), otros han cambiado su nombre sin ocultarlo (Ralph Lauren era Ralf Lifchitz) o simplemente han desaparecido. Su argumento es sencillo, los judíos que asumen cargos directivos no convierten automáticamente a las empresas en las que trabajan en “judías”, como es el caso de Microsoft, con Steve Balmer, o muchas otras como Time Warner, Warner Music, ABC o la CBS con cuadros judíos. La agencia Reuters, por ejemplo, tampoco se proclama como específicamente judía y lo mismo sucede para la prensa escrita. Tenemos el *Washington Post*, el *Vogue* o *New Yorker* pero “ninguna red secreta los reúne, ni en público ni detrás de la escena”, marca el autor. Entre los bancos, solamente Goldman-Sachs, Lazar y Rothschild siguen siendo relevantes, pero nótese que el primero no está dirigido por descendientes de los fundadores. Finalmente, el hecho de que algunas figuras judías hayan resultado destacables en organizaciones financieras a partir de 1944 no las ha salvado de falsas imputaciones, lo que desmentiría su gran dominio del mundo o poder. Por ejemplo, Harry Dexter White, judío y primer administrador estadounidense del FMI, acusado de ser un comunista durante la caza de brujas tuvo que renunciar al cargo (Attali, 2011, pp.475-480). Con el recuerdo aún reciente del Holocausto, a principios de la década de los 1950, el libro *The Federal Reserve Corporation* de W. Wickliffe obtuvo gran éxito explicando que los judíos mandaban en el Banco Federal de Reserva, también *The Federal Reserve Conspiracy* de E. Mullins (Attali, 2011, p. 481).

Por lo que respecta a la leyenda conspirativa no solo se ha perpetuado, sino que, con el paso del tiempo, se ha hecho más sutil y flexible ante nuevas problemáticas. La versión moderna de este mito tiene su punto de partida en la Guerra de los seis días (1967). Tras su desenlace, proliferaron múltiples reediciones actualizadas de *Los Protocolos* que demonizaron a Israel. En palabras de Taguieff (2003): “son crueles y sanguinarios por naturaleza (de ahí la reactivación de viejas leyendas: la del «homicidio ritual», la del envenenamiento del agua o de los alimentos)” (p.135). Si bien es cierto que la intoxicación de pozos ya no ha lugar dentro de la fantasía antisemita actual, llama la atención la cantidad de noticias aparecidas en 2010 tras el terremoto de Haití donde se acusaba a las Fuerzas de Defensa Israelíes -en misión de ayuda humanitaria- de traficar con órganos (Benhorin, 2010; Paul, 2010).

Una segunda oleada del renovado antisemitismo experimentó un nuevo impulso a partir de 1987 con la primera Intifada, aunque cabe diferenciar en este sentido las legítimas aspiraciones nacionales de las organizaciones laicas palestinas -expresadas en términos políticos- de los discursos religiosos de las organizaciones islamistas, impregnados de judeofobia. Como explica Taguieff (2003), los dirigentes del islamismo radical vuelven a formular la vieja tesis del complot judío mundial, adoptando la forma de una denuncia de la conspiración sionista u occidental contra los musulmanes. En realidad, esta judeofobia va unida, según el autor, a “un discurso legitimador y movilizador que se difunde a escala planetaria” y reco-

nocemos en ella términos heredados de antiguas tradiciones antisemitas (p. 16). Se trata de una fantasía que los retrata como seres maléficos, acusados de estar en todas partes y de ser solidarios entre sí, lo que les permitiría conectarse y llevar a cabo sus nefastos planes. Otro elemento sumado a la ecuación sería el rumor de su culpabilidad convertido en estereotipo, el judío es responsable en "la producción de los males del mundo: las injusticias y las desigualdades, las opresiones y las explotaciones, los conflictos sangrientos y las masacres genocidas" (p. 19).

Según el mismo autor, la temática antijudía es ya un clásico en la extrema derecha con neofascistas, nacionalistas xenófobos, pero también en cristianos fundamentalistas (los antisemitas milenarios) o radicales islamistas (Taguieff, 2003, p. 16-17). En resumen, a la vieja acusación de deicidio (antijudaísmo), se han añadido las críticas al gobierno israelí en clave antisemita (no política) o la de una usura modernizada, que tiene que ver con las actuales crisis económicas (el antisemitismo económico).

Finalmente, a estas acusaciones de maquinadores y amos del mundo, se añade la de falsedad. Esto es: las cámaras de gas no existieron, pero los judíos, respaldados por los aliados, concibieron la farsa de su propio exterminio y del genocidio nazi para conseguir un Estado propio (Taguieff, 2003, pp. 135-136).

La gran mentira judía: el Holocausto como invento

En marzo de 2015, en el espacio televisivo *Panorama* de la televisión pública alemana ARD, tuvo lugar la entrevista a U. Haverbeck, una revisionista que negó, entre otras cosas, el gran número de víctimas judías del Holocausto. El vídeo cuenta con diversas entradas en YouTube con subtítulos en castellano y cientos de miles de visitas. En su intervención, se esfuerza por destacar el sufrimiento alemán del que, según ella apenas se habla (desplazados, bombardeos...), que los judíos no fueron exterminados, sino que eran utilizados como mano de obra, y que la ley no permite la disensión en dicho tema. Aporta como pruebas los *Reglamentos de Comandancia y Guarnición*, donde se especifican las dietas con sopas espesas y nutritivas de los supuestos trabajadores, y pone de manifiesto la incoherencia que supondría exterminar la mano de obra necesitada.

Haberbeck describe Auswitch como un complejo industrial para la fabricación de armas. IG-Farben instaló allí una fábrica de caucho sintético en la que invirtió 700 millones de Reichsmarks y que produjo 25 mil toneladas. En 1943 se le unieron otras importantes sociedades como las fábricas de detonadores de Krupp con 17 proyectos de reinstalación, pero la naturaleza del campo sin duda alguna es criminal. El propio Führer solicita en noviembre de 1942 que todos los judíos sean retirados de la industria armamentística y substituidos por polacos (Attali, 2011, p. 443).

Volviendo al vídeo de *Panorama*, las condiciones de vida, según la entrevistada, eran relativamente buenas (menciona tiempos para la siesta) y los piojos (nótese el elemento conspirador) fueron deliberadamente introducidos desde fuera. Las pilas de cadáveres no serían de judíos, sino de alemanes muertos en bombardeos, con lo que encontramos otra de las constantes del negacionismo: la manipulación y el mundo al revés. Insiste en que también los alemanes fueron movilizados y que el internamiento en campos de trabajo de familias enteras es una medida habitual y perfectamente legal de todo Estado en guerra para evitar el espionaje. Finalmente, reclama un "verdadero Estado de derecho" donde se pueda hablar abiertamente de estos temas (la gente no lo hace "por miedo"). Haverbeck ha sido multada por sus declaraciones, sentenciada por incitación al odio y condenada a dos años de cárcel por negación a la edad de 88 años (Condenada a dos años de cárcel..., 2017).

En *El engaño del Holocausto* su protagonista, el pastor bautista S. L. Anderson, apunta que es incluso ilegal en algunos países interrogarse sobre ello. Lo cierto es que el delito es negar el Holocausto, no estudiarlo. A través de una larga explicación, llega a la conclusión de que no murieron 6 millones, sino que es un número por el que los judíos sienten especial atracción (pone por caso La guerra de los 6 días, las 6 puntas de la estrella de David) e incluso que los 6 campos de la muerte (Auschwitz, Treblinka, Chelmo, Sobibor, Majdanek y Belzec), no fueron más que de trabajo. Todo sería un invento según el pastor, pero Attali (2011) sentencia "aun cuando lo innominable no puede reducirse a la abstracción de

los números, éstos hablan claro: había 9 millones de judíos en Europa en 1933; dos tercios fueron exterminados” (p.444).

El vídeo se centra en que no era posible quemar tantos cuerpos y que solamente se incineraba a los muertos, como se hace actualmente en todo el mundo poniendo el ejemplo de los crematorios de Phoenix (EE.UU), sin que ello implique un Holocausto. Sin embargo, el gran motivo para mantener esta mentira, según el audiovisual, sería la justificación del Estado de Israel, dado que sin él no existiría. Negacionistas como Robert Faurisson argumentan: “esta mentira, que es de origen esencialmente sionista, ha permitido una gigantesca estafa político-financiera cuyo fundamental beneficiario es el Estado de Israel... las principales víctimas de esta mentira y de esta estafa son el pueblo alemán y el pueblo palestino” (Taguieff, 2003, p.136).

Volviendo a *El engaño del Holocausto*, sobre los supervivientes, rápidamente niega sus versiones, bien aduciendo que mienten (de la misma forma que los judíos ya negaron a Cristo, nos explica) o bien aportando como prueba que muchos han resultado estafadores. Finalmente, el extremismo religioso se aprecia en una de las conclusiones donde se afirma que el verdadero horno no es otro que el del infierno.

En *Marching to Zion*, con el mismo protagonista y narrador, se aborda la problemática derivada del apoyo norteamericano al Estado de Israel. Según Anderson, bastaría un vistazo a la realidad, con guerras y catástrofes de todo tipo, para diferir de la supuesta bendición divina -en lenguaje religioso- que habría de darse por secundar a Israel. Muy al contrario, esta alianza no ha hecho más que generar el desprecio y odio de los países árabes, pero esto formaría parte de un enrevesado plan del gobierno mundial judío en la sombra para que EE.UU e Israel tengan los mismos enemigos y así beneficiarse éste último de su lucha conjunta.

El judío internacional y el gobierno mundial en la sombra

Uno de los estereotipos más negativos que siguen siendo atribuidos a los judíos es el del control político-mundial, independientemente de que ese control se ejerza en forma de globalización neoliberal o mediante el internacionalismo marxista. De este modo, ya sea de manera indirecta (el primer ministro malayo, Mahathir Bin Mohamad, hizo un sonado alegato antijudío en 2003 afirmando que “los judíos gobiernan el mundo por delegación”), a través de instituciones internacionales como la ONU o bien entrando directamente en los mismos equipos de gobierno, la Anti-Defamation League (ADL) advertía sobre la presentación del judío como un elemento capaz de mover todos los hilos (ADL, 2011 y 2016; Ortiz de Zárate, 2018). La ADL, una organización judía creada en 1913 por la *B'nai B'rith* para estudiar el antisemitismo y combatir toda forma de intolerancia a nivel mundial, justamente ha estudiado la gran campaña de desprestigio en Twitter hacia el yerno de D. Trump, Jared Kushner. Kushner es un empresario de origen judío que formó parte de su equipo de consejeros durante la campaña electoral (ADL, 2017).

En resumen, no importa si son republicanos o demócratas. Según las teorías conspirativas, los principales partidos responderían a una misma agenda de fondo para implantar la utopía judía. De ahí toda la amalgama de la vulgata antisemita para referirse a Estados Unidos, sus ciudadanos o sus políticas como: judeoestadounidenses, Estados Unidos Judíos, Judea York e imperialismo estadounidense-sionista (Taguieff, 2003, p.20). Resulta curioso destacar cómo en el documental *Protocols of Zion* de Marc Levin (2005), el autor se entrevista con algunos manifestantes que protestan por el 11S y, refiriéndose al poder judío, hablan de “jewmerica” y Rudolph Jewliani (Giuliani)”, el antiguo alcalde de Nueva York entre 1994 y 2001.

En todo el mundo, capitalismo, comunismo, monarquía y sionismo se han fusionado bajo el disfraz del globalismo según *NWO Communism by backdoor*. Con expresiones como el Tratado Libre de Comercio (el NAFTA de 1993), se ha restado poder a los Estados para concedérselo a las grandes empresas (en manos judías según este esquema de pensamiento). Es más, incluso en el caso de uno de los padres del neoconservadurismo, Irving Kristol, judío y defensor del libre mercado, se destacaría el

hecho de que en su juventud había sido troskista e internacionalista. En cualquier caso, el hilo de continuidad sería siempre la aspiración de hegemonía mundial (Alandete, 2009).

Se plantea entonces una batalla entre el bien y el mal y no entre el clásico binomio político de izquierda-derecha. Como afirman en el documental, el objetivo es crear un gobierno mundial donde, unidos por la francmasonería, serán financiados por bancos dirigidos por los Rothchild o Rockefeller y protegidos por los militares israelíes y norteamericanos. Las estrategias de promoción son variadas. Hollywood, la industria de la música o plataformas como Wikipedia y YouTube estarían bajo la influencia judía para conseguir este nuevo y peligroso orden. Incluso la Iglesia católica muestra cambios respecto al aborto o la homosexualidad, ambos en sintonía con el programa comunista y alejados del modelo tradicional de familia. Por eso, aunque la URSS se derrumbara, el objetivo del New World Order es el mismo, un gobierno mundial como el proclamado por K. Marx. El único que ha intentado frenar este poder sería Hitler, según *NWO*, y rápidamente fueron los judíos quienes planearon su destrucción moviendo a los poderes del capitalismo occidental y a la Unión Soviética para barrer el nacional-socialismo. ¿Por qué este odio de los judíos? Se pregunta Haverbeck, "los judíos empezaron antes a odiarnos", "no he leído jamás de ningún otro pueblo expresiones tan llenas de odio hacia otro pueblo como las de los judíos" explica. Siguiendo esta línea, en *NWO* se aporta como prueba el titular del *Daily Express* de Londres fechado en marzo de 1933: "Germans deny jew persecutions" para señalar que fueron ellos los que empezaron el boicot y la guerra. Nuevamente se niega el Holocausto, nuevamente se invierten los términos: la víctima es el verdugo. Taguieff (2003) concluye: "Incluso cuando son ellos las víctimas, siguen siendo culpables. Culpables esenciales" (p. 20).

Es más, siguiendo al mismo autor, se puede establecer un paralelismo con el presente. La propaganda antijudía de los años 30 y el revisionismo de los años 60 insistían en que los judíos empujaron a la II Guerra Mundial. Una acusación que se basa en la simple existencia judía y que a día de hoy llevaría a otra catástrofe planetaria (Taguieff, 2003, p. 148). Esta terrible predicción es habitual en muchos de los vídeos que circulan por internet. Un ejemplo es *Jews are destroying the west* donde se les acusa de abrir las fronteras deliberadamente con la intención de acabar con la cultura blanca (en *NWO* tachan el fenómeno de "democidio blanco").

Una de las herramientas de este gobierno mundial en la sombra sería el mestizaje. El multiculturalismo fruto de la integración de latinos en EE.UU ayudaría a disimular la presencia judía. El matrimonio interracial sería otro de los planes que, en definitiva, llevarían según el clip titulado "Los judíos tienen al mundo a merced de su esclavitud global" a una contaminación racial. El vídeo, que no aporta prueba alguna, ilustra su relato con símbolos de *biohazard*, de riesgo biológico, asociados a virus o bacterias, un discurso que recuerda mucho al de los años 30 en Alemania. En este último lamentan cómo el pueblo francés, de mayoría caucásica, está siendo mermado por la aprobación de leyes migratorias que permiten la entrada masiva de africanos. Idea que sintoniza con la teoría del autor conspiracionista e icono de la extrema derecha Renaud Camus en su libro *Le grande remplacement* (2011).

Según el vídeo, Sarkozy -al que acusan de ser un antiguo agente del Mossad- habría sido elegido por los sionistas, de la misma manera que Obama y los anteriores 8 presidentes fueron sus marionetas. Siguiendo con su argumentación, solamente un presidente de la historia contemporánea, J. F. Kennedy, se atrevió a denunciar a una supuesta élite que controlaba la vida americana y de ahí su asesinato. Las teorías conspirativas creen ver en el famoso discurso de abril de 1961 a la *American Newspaper Publisher Associations* toda una declaración de principios del joven presidente ante las llamadas sociedades secretas y del alcance conjurador capaz de cometer actos criminales en las más altas esferas. El uso de esa expresión y del término "conspiración" hace las delicias de dichas hipótesis, pero el citado discurso debería situarse en su contexto antes de avanzar tales conclusiones. Días antes, tenía lugar la fallida operación de Bahía de Cochinos y los rusos encabezaban la carrera espacial. Cuando se refiere a "infiltración" y "subversión", más que a un complot judío, se refiere a la competencia ideológica entre EE.UU y URSS y al deseo de no revelar datos que hicieran peligrar la seguridad nacional.

Es habitual en elucubraciones de este tipo seleccionar los elementos que encajan con su perspectiva y desechar el resto. De ahí que el afamado director John Carpenter tuviera que negar públicamente que su film *They live*, donde el protagonista consigue unas gafas que le permiten ver que los extraterrestres se están apoderando de la tierra, fuera una metáfora del control judío (Bruculleri, 2017). La denuncia que contenía la película estaría motivada por razones ideológicas y políticas desde una perspectiva de lucha de clases, en absoluto ligada a aspectos raciales o religiosos derivados de algún tipo de complot judío.

Volviendo al supuesto “plan” para acabar con la Europa blanca y racialmente homogénea, gracias a los vídeos descubrimos que llevaría décadas en marcha. Es habitual la mención (por ejemplo, en *NWO*), a Richard Nikolaus Graf Coudenhove-Kalergi (1894-1972), un pacifista checo y masón, defensor del europeísmo que en 1922 fundó la Unión Paneuropea. Kalergi apostaba por la creación de un mercado amplio y una moneda común. Él propuso el actual himno, la *Oda a la Alegría* de Beethoven y, sin duda, sus ideas son precursoras en la constitución de la Unión. Un proyecto, según los vídeos, basado en dos principios del globalismo o comunismo internacional: la supresión de fronteras y los gobiernos soberanos.

Según las teorías conspirativas, se permitiría la entrada masiva de africanos y asiáticos para superar en número a los blancos, más preparados y difíciles de manipular. Es una constante en estos vídeos la crítica al movimiento feminista al que acusan de coartar la maternidad para explicar las bajas tasas de natalidad. Por el contrario, los inmigrantes tendrían muchos hijos cambiando la morfología y costumbres europeas. Lejos de la caridad, la solidaridad o la empatía, la ayuda a los refugiados de Siria por ejemplo o a cualquier otro demandante de asilo supondría un nuevo paso en esta despiadada estrategia. De ahí las críticas a Angela Merkel (Premio Europeo Kalergi en 2010 por su contribución al proceso de unificación europea) o a toda la campaña de *Refugees Welcome*. Fuera de Europa, la destrucción blanca ya se habría dado en Sudáfrica donde imágenes descontextualizadas muestran a los blancos como víctimas de los negros y de las políticas del comunista Nelson Mandela (The Federal Chancellor, 2011). Nuevamente, se han invertido los términos.

La consolidación del nuevo orden mundial requiere una destrucción del existente. Si las maniobras migratorias no son suficientes, los vídeos se afanan en mostrar el lado más violento y extremo de los judíos. Para lograr sus fines, cometerían atentados como los de la maratón de Boston o el 11S. Idea que ya aparecía en *Los Protocolos* “Jews also control the price of gold and have the power to evoke economic crises, rule the media, create religious and tribal feuds, and destroy cities if the need arises” (Yad Vashem. Shoah Resource Center).

La eterna conspiración: un 11s judío

Las teorías de la conspiración antisemitas que atribuyen el 11S al colectivo judío son una nueva versión de las que atribuían a la cábala judía los hechos más siniestros para ganar o mantener su poder. Esta reciente metamorfosis de la judeofobia, como buena expresión de la teoría de la conspiración, respondería con notable eficacia simbólica a la necesidad explicativa, a la demanda de sentido y causas. El componente antisemita del llamado movimiento por la verdad (el “9/11 truth movement”) cree que los ataques a las Torres Gemelas formaban parte de una serie de operaciones encubiertas y llevadas a cabo por Israel conocidas con el nombre de *false flag* para culpabilizar a los árabes y que Estados Unidos les declarara la guerra.

En EE.UU, las teorías de la conspiración antisemitas han acusado a Israel, a los lobbys israelíes o a los miembros judíos de la administración Bush de estar detrás de los ataques. La ADL cita como ejemplos: la web ReDiscover 9/11, las publicaciones de la *American Free Press* y concretamente a G. Duff con su web *Veterans Today*, a A. Sabrosky que escribe para el anterior, a K. Barret que dirige el sitio *Truth Jihad* y presenta un programa de radio en Internet y a J. Fetzer, cofundador de Scholars for 9/11 y también columnista de *Veterans Today*. En lo que respecta al mundo audiovisual, la ADL destaca dos vídeos en particular: *Missing Links: The Definitive Truth about 9/11*, producido por M. Delaney y *War*

by *deception*, de R. Dawson, ambos del 2008 (ADL, 2011, p.7). Las teorías conspirativas del 11S han evolucionado, pero suelen tener en común alguno de los siguientes puntos:

- › Poco después del ataque terrorista, comenzó a circular el rumor de que 4000 israelíes (o judíos) habían sido avisados para que se quedaran en casa. En el apartado “So much links Israel to 9/11- Only a public confession is missing” del artículo “Israel’s hidden faces, a long day’s night for us all”, Sabrosky habla, entre otras cosas, de este hecho (Sabrosky, 2011).
- › El Mossad estaba detrás de los ataques alegando como prueba el arresto de cinco israelíes que encontraron bailando, supuestamente, celebrando lo ocurrido. Al principio, fueron considerados espías que lo sabían y eligieron no comunicar nada al gobierno americano. Con el tiempo, los cinco israelíes son vistos como los autores y directores del ataque directamente (ADL, 2011, p.4). En “Demystifying 9/11: Israel and the tactics of mistake” de Sabrosky leemos: “I am absolutely certain as a strategic analyst that 9/11 itself, from which all else flows, was a classic Mossad-orchestrated operation.” Y continúa: “But Mossad did not do it alone”, con lo que introduce el elemento de la infiltración en el gobierno americano, nuestro siguiente punto:
- › Los judíos neo-conservadores lo hicieron para poder invadir Iraq y otros países de Oriente Medio. La columna de Fetzer “9/11 and the Neo-Con Agenda” del 2008 explica que miembros judíos del gobierno serían más leales a Israel debido a la doble nacionalidad. Según Delaney, sería el caso de Michael Chertoff, primer jefe del Departamento de Seguridad Nacional, lo que le hubiera llevado a autorizar la *Patriot Act*, acusándolo de recortar las libertades norteamericanas, no por cuestiones ideológicas o políticas, sino por su ascendencia judía (ADL, 2011, pp.6-8). *Missing Links* propone una vuelta más de tuerca hablando de un grupo mítico, los “sayanim”: judíos que trabajarían habitualmente para servir a la causa Judía. El autor los define como “corrosive mafia” y habla del think tank neo-conservador judío como de una red criminal y una elite supremacista y racista. Alex Jones, presentador de extrema derecha y uno de los teóricos de la conspiración más influyentes, afirma en su web InfoWars que los atentados del 11S fueron un complot de Washington, un “inside job”. Sus diatribas sobre el “gobierno mundial”, la corrupción o ataques a los “globalistas” han sido leídos en código anti-semita -algo negado por Jones- aunque se haya referido a la “mafia judía”. En el vídeo “Govt insider confirms Israel’s role in 9/11 attacks!” se repiten algunos elementos ya tratados anteriormente. Se habla de la agenda neocon, de operación *false flag* y de la doble nacionalidad de Michael Chertoff (Infowars, 2016). Su programa, fuente de teorías extravagantes según *The Washington Post*, había sido ignorado por los medios convencionales, pero su popularidad ha ido en crescendo en los últimos tiempos. Roger Stone, consultor político de la era Nixon, lobista, promotor a su vez de teorías de la conspiración y artífice de la exitosa campaña de Trump, alabó su trabajo y concertó una entrevista con el entonces candidato a la presidencia para el programa de Jones en diciembre de 2015. Aunque es difícil calcular su repercusión, el programa se distribuye a 129 emisoras de radio, tiene decenas de entradas con miles de visitas en YouTube e incluso políticos como Obama o Clinton se han hecho eco de sus declaraciones, lo que ha aumentado más su popularidad. Un mes antes de las elecciones, Obama se refirió a Jones como “a guy on the radio” que los había llamado a él y a Clinton “demons who smelled like sulfur”. Fue un intento de ridiculización, pero Stone cree que consiguió lo contrario: “They’re merely making him bigger” (Fox News, 2016; Roig-Franzia, 2016).

Conclusiones

Aunque respecto a *Los Protocolos* la única conspiración certificada es la orquestada por la policía secreta zarista, la Ojrana, a principios del siglo XX, para publicar precisamente este escrito y fomentar el antisemitismo, los judíos siguen encabezando la lista de los relatos conspiranoicos. Navegando por internet se encuentran fácilmente acusaciones antisemitas que los responsabilizan de las guerras mundiales, los atentados de Boston, del 11S, del tráfico de órganos en desastres humanitarios, de la muerte de JFK y hasta del *Brexit*. Por si esto no fuera suficiente, estarían preparando otras tantas catástrofes para ampliar su poder. Como explica Perednik (2018) “Se le teme y odia por ser el culpable de los males más insospechados, virtualmente de todos los males” (p.15). Más allá de lo disparatada que pueda parecer la lista, debemos tratar de analizar las claves del éxito de este tipo de teorías. En primer lugar, son muy eficaces a la hora de dar respuesta a la necesidad explicativa de causas y efectos, ofreciendo certidumbres ante las inseguridades y los miedos colectivos, especialmente en tiempos de crisis. Sin olvidar que la búsqueda de un chivo expiatorio siempre es más sencilla que un análisis complejo y lleno de matices.

En segundo lugar, porque son muy flexibles. Las teorías de la conspiración toman aquello que les interesa y lo adaptan a su antisemitismo. Finalmente, y prueba de esta elasticidad, sería su naturaleza contradictoria. En las teorías conspirativas, una idea y su opuesto tienen un mismo propósito: fomentar el antisemitismo. Como ejemplo tenemos la figura de D. Trump. Por un lado, apoyado por la *alt-right* y los sectores más conservadores, es visto como un bastión y defensa ante la infiltración extranjera, etc. *The Crusader*, periódico supremacista de referencia del KKK, le dio su apoyo en campaña (Alonso, 2016). Por otro lado, y con motivo de su parentesco con Jared Kushner, es denunciado por abrir la puerta a la influencia sionista. Estamos, por tanto, ante una serie de ideas estigmatizadoras (el judío como maestro de la mentira y la conspiración, con voluntad de dominar el mundo), atribuidas a los judíos desde la publicación de *Los Protocolos* y que han adoptado diferentes formas y expresiones en la actualidad. Éstas siguen cumpliendo la función social de encontrar culpables de todo aquello que nos resulta difícilmente explicable y soportable en un mundo tan complejo como convulso.

Referencias

- Alandete, D. (20 septiembre de 2009). Irving Kristol, padrino del neoconservadurismo. *El País*. <https://goo.gl/yIGW3f>.
- Alonso, N. (3 noviembre de 2016). El periódico supremacista de referencia anuncia su apoyo a Donald Trump. *El País*. <https://bit.ly/36xcWFG>
- Anti Defamation League, ADL. (10 abril de 2017). *Explosive Growth of Hateful Memes and Anti-Semitic Conspiracy Theories Against Jared Kushner*. <https://bit.ly/3ekNCFi>
- ADL. (19 de octubre de 2016). *Anti-Semitic targeting of journalists during the 2016 presidential campaign* [archivo en PDF]. <https://bit.ly/36CPMxC>
- ADL. (30 de agosto de 2011). *Decade of deceit: Anti-Semitic 9/11 Conspiracy theories 10 years later* [archivo en PDF]. <https://goo.gl/8URhf1>
- Arab press debates antisemitic Egyptian series “A knight without a horse”. (8 de noviembre de 2002). *MEMRI*. <https://goo.gl/wV6ceM>
- Attali, J. (2011). *Los judíos, el mundo y el dinero. Historia económica del pueblo judío*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España.

- Benhorin, Y. (20 de enero de 2010). Anti-Semitic video against Israel team in Haiti. *Ynetnews*. <https://goo.gl/ehhv9N>
- Bruculleri, J. (1 de mayo de 2017). John Carpenter tells off neo-nazi trolls who think They live is about jewish supremacy. *The Huffington Post*. <https://goo.gl/5ln9GI>
- Camus, R. (2011). *Le grande remplacement*. Editions David Reinharc.
- Condenada a dos años de cárcel en Alemania una mujer conocida como "La abuela nazi" por negar el Holocausto. (28 de Agosto de 2017). *Europa Press*. <https://bit.ly/3gnegz7>
- Domínguez Arribas, J. (2009). *El enemigo judeo-masónico en la propaganda franquista (1936-1945)*. Marcial Pons.
- García, T. M. (2019). La cuestión de Europa y el (re)surgimiento del antisemitismo o nuevo antisemitismo. Antecedentes y situación actual. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año LXIV, 64(236), 137-166. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.236.60778>
- Hillary's new ad calls out Trump for ties to conspiracy theorist Alex Jones. (17 de octubre de 2016). *Fox News*. <https://goo.gl/3ljgZB>
- Infowars. (22 de abril de 2016). Govt. insiders confirms Israel's role in 9/11 attacks [vídeo]. <https://goo.gl/bZ3xff>
- Johnson, A. (8 de mayo de 2008). Call Hamas to account. *The Guardian*. <https://goo.gl/vEfDJV>
- Levin, M. (2005). *Protocols of Zion* [Documental]. USA: HBO/Cinemax Documentary.
- Nilus, S. (1963). *Los Protocolos de los sabios de Sión*. Distribuciones Mateos, DI.
- Ortiz de Zárate, R. (1 de febrero de 2018). Mahathir Bin Mohamad. *CIDOB*. <https://goo.gl/H6KKpG>
- Paul, J. (14 de febrero de 2010). Haiti Organ harvesting claims false. *The Jerusalem Post*. <https://goo.gl/X5DS1I>
- Perez, J. (2005). *Los judíos en España*. Marcial Pons.
- Perednik, G. (2018). *Judeofobia. Las causas del antisemitismo, su historia y su vigencia actual*. Sudamericana.
- Roig-Franzia, M. (2016). How Alex Jones, conspiracy theorist extraordinaire, got Donald Trump's ear. *The Washington Post*. <https://goo.gl/VZTGVv>
- Sabrosky, A. (27 de junio de 2011). Demystifying 9/11: Israel and the tactics of mistake. *Veterans Today*. <https://goo.gl/vdV2K8>
- Sabrosky, A. (6 de marzo de 2011). Israel's hidden faces. *Veterans Today*. <https://goo.gl/5BLw8x>
- Taguieff, P. A. (2003). *La nueva judeofobia. Israel y los judíos: desinformación y antisemitismo*. Gedisa.
- The Federal Chancellor. (13 de enero de 2011). *European Prize for the Chancellor*. <https://goo.gl/OacGrX>
- United States Holocaust Memorial Museum. (s.f.). *Los centros de exterminio en profundidad*. <https://goo.gl/bG3HXB>
- Yad Vashem. Shoah Resource Center. (s.f.). *Protocols of the Elders of Zion* [archivo PDF]. <https://goo.gl/Q6EQE7>



Crisis de Valores y Deshumanización: Una Reflexión Actual a Partir del Holocausto

*Crisis of Values and Dehumanization:
A Current Reflection from the Holocaust*

Recibido: 19/03/2020 | Revisado: 28/04/2020 | Aceptado: 31/05/2020 | Publicado: 30/06/2020

 **Carles Gil Jordán**
Universidad de Barcelona
carles.gil.jordan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1366-6488>

Resumen: Esta propuesta didáctica surge de la necesidad de abordar un fenómeno social de plena actualidad y de gran trascendencia: la llegada masiva de refugiados a Europa. Para ello, se parte del estudio de la persecución y aniquilación sistemática de los judíos por parte del Estado alemán y sus colaboradores durante el segundo tercio del siglo pasado. Desde él, se pueden desarrollar contenidos sociales que favorezcan la comprensión, análisis y reflexión de la realidad histórica y social del presente. El objetivo principal de este trabajo es que los alumnos conozcan en profundidad la ideología del nacionalsocialismo alemán, para servirles de reflexión a la crisis de valores en la que se encuentran actualmente las democracias europeas, y a la deshumanización que sufren miles de personas que huyen de su país para labrarse un porvenir mejor. Abordar un tema de estas características toma especial relevancia en un momento en el que hemos visto crecer actitudes y conductas racistas y discriminatorias en nuestra sociedad; que se ven agudizadas por la entrada de partidos ultras en los parlamentos nacionales y en las instituciones europeas, poniendo en jaque los valores de tolerancia y respeto que deberían caracterizar toda sociedad democrática. Ante tal escenario, educar en y para la ciudadanía se vuelve una tarea fundamental en las aulas.

Abstract: This educational proposal emerges from the need of approaching a current and significant social phenomenon: the massive arrival of refugees in Europe. For this purpose, the origin of this study goes back to the pursuit and annihilation of the Jews by the German state and their partners during the second third of the last century. From that perspective, a lot of social contents can be developed so that it helps to the understanding, analysis and reflection of today's historical and social reality. The target of this project focuses on making the students aware of the German national-socialism so they can ponder the current crisis of values of the European democracies as well as the dehumanization that thousands of people who run away from their origin countries are suffering today. Approaching an issue like this is significant due to the racist and discriminatory attitudes that have been emerging in the past few years, aggravated by ultra-political parties in national parliaments and European institutions. These behaviours are challenging the tolerance and respect values that should be characteristic in a democratic society. In such a situation, educating in and to the citizenship becomes something vitally important.

Palabras clave: sistema de valores, derechos humanos, pensamiento convergente-divergente, creatividad, cooperación, debate, toma de decisión, percepción del otro.

Keywords: value system, human rights, convergent-divergent thinking, creativity, cooperation, debate, decision making, perception of others.

Introducción

Es innegable que nuestra sociedad se encuentra inmersa en un proceso de globalización que condiciona en gran medida los métodos de enseñanza y aprendizaje. La globalización, entendida como la mayor contracción del tiempo y del espacio jamás vista, da a los medios de comunicación un papel protagonista en la educación de los jóvenes. La expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han hecho, que actualmente, contemos con un volumen de información tan elevado que nuestro alumnado se sitúe ante un sinfín de contextos sociales que, a menudo, distorsionan la realidad en la que viven.

Medios como la televisión o Internet ejercen tal influencia que han modificado la forma en cómo nos relacionamos y aprendemos. A través de estos medios, escenas de guerra, violencia, intolerancia y discriminación han pasado a ser un elemento habitual y cotidiano en nuestras vidas. Además, el consumo desmesurado de información conduce, en la mayoría de las ocasiones, a una frivolidad de los sucesos y a una falta de reflexión y crítica por parte del consumidor. Este hecho, denominado por García y De Alba (2008) como «cultura de superficialidad», y sumado a un modelo educativo caduco falto de espacios de debate, reflexión y crítica, dificulta que el alumnado pueda adquirir las competencias básicas necesarias para la vida adulta.

La presente propuesta didáctica parte del estudio de la ideología nacionalsocialista y el holocausto con el fin de abordar un fenómeno social de plena actualidad y de gran transcendencia histórica como es la llegada de refugiados a Europa. Somos de la opinión que desde la enseñanza del Holocausto, y por el propio carácter vertebrador de la historia, se pueden desarrollar contenidos sociales que favorezcan la comprensión, análisis y reflexión de la realidad histórica y social del presente. Nuestro objetivo principal es que el alumnado de último curso de educación secundaria conozca mediante esta unidad el proceso de cosificación del individuo que realizó el Estado alemán y sus colaboradores para servirles, así, de reflexión a la crisis de valores en la que se encuentran las democracias europeas ante la gestión de este fenómeno, así como a la deshumanización que sufren miles de personas que huyen de su país para labrarse un porvenir mejor.

Desarrollo

Tema y Presentación de la Unidad

La unidad didáctica que presentamos está diseñada para 4º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y tiene como finalidad principal abordar la crisis de valores y el proceso de deshumanización del individuo que realizó el Estado nacionalsocialista alemán y sus consecuencias, Su estudio pretende servir de reflexión a nuestro alumnado sobre la problemática social en cuanto a la gestión de la llegada de miles de refugiados en el continente europeo, siempre con una debida contextualización que merece.

Si bien es cierto que los contenidos de esta unidad pueden desarrollarse desde otras materias como Cultura y Valores Éticos, al tratar cuestiones estrechamente relacionadas con los valores ético-morales de igualdad, respeto, tolerancia y dignidad de las personas; las Ciencias Sociales y, en concreto, la historia es una de las materias que ofrece mayores posibilidades en la formación e instrucción de los jóvenes, al constituir una poderosa herramienta al servicio de la emancipación individual y social de la población. Además, su alto valor formativo favorece la comprensión del presente a partir de los problemas de las sociedades pasadas, contribuyendo a desarrollar facultades intelectuales, enriqueciendo otros temas del currículum, estimulando aficiones para el tiempo libre y ayudando a adquirir sensibilidad social (Prats y Santacana, 2011).

Por lo tanto, el estudio de la Historia, y más concretamente de la Historia Contemporánea, tiene como función principal contribuir a formar ciudadanos críticos y democráticos (Hernández, 2002) y capacitarlos “para intervenir, participar y convivir como ciudadanos en un mundo que se nos presenta con una gran diversidad y pluralidad” (Ortuño, Gómez y Ortiz, 2012, p. 65). Educar en el respeto, la colaboración

y el compromiso supone poner las bases para la construcción de una sociedad más libre, equitativa y justa (Casas, 2003). Con esta voluntad, la escuela ha de ofrecer espacios para que el alumnado cultive un pensamiento crítico y desarrolle los valores cívicos, así como ensayar metodologías de trabajo activas y participativas en donde el alumno sea el principal y verdadero protagonista de su aprendizaje.

Objetivos Didácticos

Dicha unidad se desarrolla en cinco sesiones lectivas de cincuenta minutos cada una y pretende que el alumnado logre los siguientes objetivos didácticos:

1. Comprender, analizar y relacionar la crisis del período de entreguerras con la aparición de los totalitarismos y, por tanto, valorar el fenómeno específico dentro de su contexto histórico.
2. Elaborar un juicio crítico en torno a los movimientos totalitarios, la represión y la deshumanización del individuo.
3. Fomentar la tolerancia y el respeto hacia otras culturas y religiones, y valorar la igualdad de todas las personas independientemente de su edad, sexo, religión, procedencia, orientación sexual o de cualquier otra índole.
4. Utilizar fuentes primarias como herramientas para estudiar conceptos históricos básicos y hacer un buen uso del vocabulario histórico.
5. Diferenciar y hacer un buen uso de los términos de inmigrante y refugiado, así como comprender las causas por las que una persona abandona su país de origen.
6. Sensibilizar al alumnado de que la guerra o los genocidios no son la solución de nada, rechazar las actitudes que conducen a ello y valorar el diálogo para la resolución de conflictos.
7. Dar oportunidad a los alumnos para que expresen su opinión acerca de lo acontecido y los problemas político-sociales actuales con la debida seriedad.
8. Adquirir herramientas intelectuales que les permitan avanzar en su proceso de aprendizaje y fomenten su propia autonomía.

Contexto de la Experiencia y sus Destinatarios

Este trabajo nace ante la creciente presencia de actitudes y conductas racistas, xenófobas y discriminatorias para nuestra sociedad, que se traducen, en algunos casos, en la entrada de partidos políticos de corte neofascista, racista, antiinmigrantes, islamófobos, antieuropeístas o simplemente violentos en los parlamentos nacionales y en las instituciones europeas. Mediante el uso de discursos populistas, basados en un sentimiento nacionalista acérrimo y en la necesidad de defender y proteger los respectivos territorios frente a «amenazas» internas y externas, ponen en jaque los valores de tolerancia y respeto que deberían regir todas las sociedades democráticas. Asimismo, la multiculturalidad, cada vez mayor en nuestras aulas, nos lleva a realizar un ejercicio que sirva al alumnado de reflexión y prevención ante actitudes y situaciones discriminatorias y racistas contra aquello que se concibe como desconocido o diferente.

Si bien esta unidad está pensada para desarrollarse en el último curso de secundaria, también es cierto que curricularmente puede trabajarse en 1º curso de bachillerato en el itinerario de humanidades en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo. A pesar de esta posibilidad, creemos más apropiado que se lleve a cabo en la etapa obligatoria del escolar con el fin de ofrecer a todo nuestro alumnado, más allá de si continúa sus estudios y de sus preferencias académicas, un espacio de debate y reflexión en torno a cuestiones sociales actuales. En cualquiera de los casos, educar en y para la ciudadanía se vuelve una tarea fundamental en las aulas.

Desarrollo de los Contenidos

En relación al desarrollo de los contenidos que trabajaremos a lo largo de la unidad, éstos deberán replantearse según el tipo de alumnado y la realidad del centro en la que nos encontremos; ampliándolos o modificándolos en función de nuestros intereses, necesidades u objetivos. Con la clara

voluntad de contribuir a formar ciudadanos críticos y reflexivos, coincidimos con Ruiz Varona (2002, p. 109) en que los contenidos conceptuales y procedimentales «deben estar subordinados en un discurso en torno a los valores y actitudes con una intención emancipadora y transformadora, y con un planteamiento beligerante; y, por tanto, con las características de una sociedad profundamente injusta y desigual». La nazificación de la sociedad alemana y el Holocausto serán abordados desde la perspectiva de valores y la deshumanización del individuo. Trataremos de que el alumnado comprenda los pilares ideológicos en los que se sustenta el nazismo y que dieron legitimidad a la persecución y aniquilación de aquellos sujetos cuya existencia suponía un estorbo para la construcción de una sociedad racialmente pura.

Para ello, se nos hace especialmente complicado abordar su estudio sin trabajar previamente los conceptos de raza, antisemitismo o desigualdad. En una primera sesión, partiremos de preguntas verbales que hagan reflexionar al alumnado acerca de si elegimos el color de nuestra piel, si existen las razas o si elegimos el lugar de nacimiento. El objetivo es tratar de dar con una definición lo más ajustada posible de estos términos, e iniciar un debate en torno a si tiene sentido ser racistas o xenófobos en una sociedad plural en donde nadie elige el lugar, el color o el sexo con el que se nace. A continuación, introduciremos el concepto de antisemitismo entendido como la manifestación hostil hacia el colectivo judío. No nos detendremos demasiado en él, puesto que se pretende recuperar y trabajar con mayor profundidad en la siguiente sesión.

Posteriormente, se presenta a los alumnos un fragmento del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1755) de Rousseau en donde se habla de la existencia de desigualdades naturales o físicas, y de desigualdades morales o políticas. Se les pide que elaboren, por grupos, un listado de las desigualdades de las que hace referencia el texto, digan qué otras formas de desigualdad conocen, y qué relación establecen con el racismo. La idea principal que queremos transmitirles es que todos los individuos son diferentes entre sí, y que existe una lucha milenaria por la respectiva supervivencia; pero que, por primera vez en la historia, contamos con una experiencia cuya intención era construir una sociedad en base a la desigualdad. La elección del pensamiento de Jean-Jacques Rousseau no es aleatoria, pues aparte de considerar su obra idónea para trabajar el concepto de desigualdad y sus distintas modalidades, nos permite incidir en el intento de los nazis en encontrar una explicación racional al desastre en el que se encontraba Alemania.

Los regímenes parlamentarios surgidos en Europa tras la Primera Guerra Mundial, vieron como la sociedad iba perdiendo la confianza y dejaba de prestar apoyo a los principios creadores del mundo contemporáneo establecidos por la Ilustración, y permitiendo el paso a dictaduras. Las decisiones que se toman en Versalles no hacen más que agravar los serios problemas socioeconómicos que atravesaba el país. Es en este caldo de cultivo de insatisfacción, humillación y desesperación que el partido nazi aparece como el único capaz de restablecer el orden. Su líder, Adolf Hitler, un hombre carismático cuyos discursos estaban impregnados de ideas racistas, antidemocráticas y anticomunistas, culpabilizaba a marxistas y judíos de los males que padecía Alemania, y advertía de la degeneración que padecía la sociedad en términos biológicos. Analizar fragmentos del *Mein Kampf* (1925) en el aula, nos permite ahondar en el sentimiento europeo de decadencia y la crisis de valores que atravesaba Europa y que, en el caso alemán, pasaba por el gran mito de la degeneración biológica, la enfermedad y la pérdida de vigor de la civilización.

En una segunda sesión, continuaremos profundizando en el concepto de degeneración biológica. Consideramos que este es un aspecto fundamental para que el alumnado comprenda como una sociedad moderna y socialmente avanzada como la alemana, que alcanza un desarrollo técnico y médico sin precedentes, llega a la convicción de que hay vidas que no tienen valor para ser vividas. Debe hacerse hincapié también que el fascismo no es únicamente represión, violencia, intimidación y expulsión sino también un proyecto de inclusión que gozó de gran aceptación popular y que reforzó el sentimiento de identidad. La destrucción de las instituciones de Weimar fue posible, en parte, porque millones de alemanes asumieron que el racismo dotaba de un contenido científico a las desigualdades biológicas de los individuos.

El fascismo es un movimiento o fenómeno social que tiene como objetivo restablecer el orden natural y tradicional mediante la creación de una nueva sociedad contraria a los valores del liberalismo. Se trata de una propuesta utópica en la que muchos se sintieron identificados y que no debe ser vista como una anomalía de su época, sino todo lo contrario. El nacionalsocialismo concluyó que para poner fin a esta degeneración se debían eliminar todos aquellos elementos que se consideraban impuros o peligrosos. Los nazis tenían una absoluta obsesión por todas aquellas enfermedades que provocaban la pérdida de la calidad humana y embrutecía la pureza de la sangre. Si bien por un lado, la sangre es el elemento más personal que uno tiene, por el otro también representa al conjunto de la raza. Los avances científicos no sólo permitieron detectar aquellas personas incurables sino también aquellas personas sanas que podían dar lugar a una descendencia inservible en términos de eficiencia productiva.

Llegados a este punto, conviene situar a los alumnos ante el hecho de que los primeros que mueren en cámaras de gas no son judíos sino personas con enfermedades incurables, inadaptados o con algún tipo de malformación. Aportar fotografías del cementerio de Hadamar, de Viktor Brack o del documento en donde Hitler autoriza el programa de eutanasia Aktion T4, puede servir para este propósito. La eutanasia de enfermos e inválidos, presentados como actos de compasión, sirvieron de prueba a las atrocidades que años más tarde perpetuaron contra la comunidad judía. Recurrir a imágenes de tribunales médicos puede ser una muy buena fórmula para abordar la complicidad de la comunidad médica ante unas prácticas en beneficio del progreso. Lo que el nazismo planteaba era una lectura interesada de la biología y la antropología que condujo al exterminio sistemático del pueblo judío. Más de siete millones de judíos fueron víctimas de la persecución y el asesinato burocráticamente organizado por el Estado alemán y sus colaboradores.

Proseguiremos nuestra unidad en una tercera sesión con el análisis de algunos relatos e imágenes relativos a la experimentación con prisioneros judíos. Testimonios escritos de médicos, el retrato de Josef Mengele o imágenes de niños judíos en los laboratorios, pueden ser útiles para abordar estas cuestiones. A nuestro parecer, resulta especialmente interesante el testimonio del doctor Miklós Nyiszli en donde nos relata los experimentos a los que eran sometidos los gemelos para hallar la fórmula que permitiese la multiplicación de la raza aria. Esta obsesión, nos permite trabajar con nuestros alumnos el gran prestigio social que suponía contribuir a la comunidad con una descendencia sana, así como el incremento de nacimientos en Alemania durante los años 30. Todas estas prácticas deben entenderse como una terapia de carácter racial para restablecer la salud nacional que pasa, inevitablemente, por un proceso de deshumanización de los sujetos considerados indignos e impuros.

Cuando nos centremos en el colectivo judío, es conveniente recordar a nuestros alumnos que el antisemitismo no es un hecho exclusivamente alemán, sino que también lo encontramos en otros países europeos, coincidiendo con el apogeo de las ideas nacionalistas y el expansionismo colonial iniciado a finales del siglo XIX. Las principales potencias europeas del momento recurrieron a una supuesta superioridad racial para legitimar las actuaciones que se estaban llevando a cabo en las colonias. La difusión de la cultura, la religión y la civilización europea era, en palabras del escritor británico Rudyard Kipling (1865-1936), la responsabilidad del hombre blanco. Esta cuestión puede reforzarse, siempre que se considere oportuno, aportando algunas de estas posturas para ver qué similitudes presenta con el discurso nacionalsocialista.

Para comprender la complejidad de este fenómeno, es preciso que los alumnos entiendan que no se trata de un hecho planeado sino que es fruto de un proceso gradual que se inicia con la privación de derechos y posesiones a los judíos, pasa por la concentración en guetos, y concluye con el traslado a campos de concentración diseminados por Alemania y Polonia donde son obligados a trabajos forzados hasta la extenuación. Si bien contamos con un sinnúmero de recursos a nuestra disposición para trabajar la confiscación de bienes y la guetización, en nuestra unidad nos centraremos básicamente en los campos de concentración. Nuestro interés reside, principalmente, en que el alumno conozca qué diferencias hay entre un sistema concentracionario y un sistema meramente penitenciario.

Para ello, tomaremos el caso de Dachau al ser, a nuestro parecer, el más representativo. Su estudio nos permite ver cómo se pasa de un sistema penitenciario con supervisión judicial, a un sistema concentracionario exento de todo control y en donde se llevan a cabo prácticas moralmente reprobables cuya finalidad era generar un sentimiento de impotencia e inseguridad continua entre sus presos. Este funcionamiento basado en la sistematización del terror y la arbitrariedad del sistema, es donde reside la fortaleza del nacionalsocialismo. Además, el hecho de que Dachau fuese ideado como un centro de internamiento de opositores políticos, refuerza la idea de que el Holocausto no estuvo planeado en sus orígenes, tal y como ya habíamos podido comprobar con las primeras víctimas de las cámaras de gas. Asimismo se pretende trabajar sobre la idea de que los campos de concentración no son un producto de la guerra sino que éstos fueron ideados y llevados a cabo antes del conflicto bélico.

En una cuarta sesión, nos centraremos en los refugiados que entre 1933 y 1939 huyeron de Alemania y Austria en busca de asilo. Ante la llegada masiva de refugiados, los países receptores empezaron a poner restricciones y a negar la entrada de miles de personas alegando no tener la capacidad para acogerlos a todos. A pesar de los obstáculos burocráticos, y después de diversas tentativas, algunos judíos pudieron entrar de forma ilegal. Para trabajar todos estos aspectos se recurre al visionado de *Segmentos para la clase: la experiencia migratoria*. Un recurso educativo a disposición de los educadores en donde siete supervivientes nos relatan su experiencia de emigrar de Europa y de reconstruir sus vidas en distintos países de América Latina.

En un segundo bloque, abordaremos específicamente la cuestión de los refugiados en el siglo XXI. El objetivo principal es que el alumnado tome conciencia y debata en torno a las formas de desigualdad y discriminación que se dan en la actualidad. Para empezar es preciso que se conozcan las diferencias que hay entre un refugiado y un inmigrante. Para ello recurriremos a la lectura del Estatuto del Refugiado de la ONU de 1951. Según el Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados, se entiende que un refugiado es aquella persona que huye de un país en conflicto o existen fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas y, por lo tanto, tiene derecho a pedir asilo político. Un inmigrante, en cambio, es aquel migrante que abandona su país de origen por decisión propia o conveniencia personal, generalmente por motivos económicos.

Como actividad final, en la última sesión, se propone una experiencia de gamificación en el aula. *Contra viento y marea* es un juego online en donde el alumnado debe ponerse en la piel de un refugiado que huye de su país. Se trata de una iniciativa didáctica de la ACNUR (o UNHCR en inglés) que pone en valor la dignidad de las personas y el respeto a los Derechos Humanos. A nuestro parecer, resulta muy instructivo para una educación en valores y permite hacerse una idea de cuáles son los obstáculos que debe salvar miles de personas que huyen de sus países. La historia se divide en tres momentos: en el primero, se establecen las condiciones de vida y se prepara la huida del país; en el segundo, se produce propiamente el viaje de huida; y, en un tercero, la llegada al país de acogida. El juego se caracteriza por una toma de decisiones constante en donde el alumno asume la responsabilidad de sus actos. Qué decir y cómo actuar en un país sin libertades, qué ruta tomar para abandonar el país sin ser apresado, qué compañeros de viaje dejar atrás para continuar, o qué hacer para localizar ayuda cuando llega a su destino, son algunos de los dilemas que el juego plantea. Además, en la misma página web se ofrece una guía para el profesorado con un gran número de enlaces y recursos didácticos para trabajar con nuestro alumnado.

Metodología

En cuanto a la metodología de clase destacaremos la técnica de los seis sombreros la cual consiste en abordar y descomponer un problema desde sus múltiples enfoques (De Bono, 1988). Cada una de estas perspectivas está representada por un color e implica un tipo de pensamiento en función de las tareas, demandas o necesidades correspondientes de acuerdo a los objetivos propuestos (Herrandis, 2003). De este modo, el sombrero blanco se centra en los hechos y toma un carácter meramente objetivo; el sombrero rojo expresa las emociones y sentimientos; el negro ofrece la visión negativa de las

cosas; el amarillo se encarga de hacer juicios positivos; el verde proporciona alternativas y soluciones creativas; y, finalmente, el sombrero negro alude al pensamiento ejecutivo y se ciñe al propio proceso de pensar.

El empleo de esta técnica tiene como objetivo propiciar el desarrollo del pensamiento lateral de los alumnos mediante discusiones grupales e intergrupales en torno a las distintas vías de aproximación a un mismo problema. Para De Bono (1988) el desarrollo del pensamiento lateral es posible cuando el alumno se ve obligado a representar el papel definido, dirigir la atención a diferentes aspectos del asunto, cambiar de manera conveniente el modo de pensar y aprender en base a unas reglas del juego. La educación secundaria es una etapa escolar idónea para promover espacios de debate, reflexión y crítica orientados a desarrollar la competencia social y ciudadana básica para la vida adulta, por lo que la metodología empleada debe invitar al diálogo, la participación y la interacción entre alumno y profesor. Además de fomentar el pensamiento crítico, esta técnica también ayuda a la cohesión del grupo y permite desarrollar valores propios de las sociedades democráticas como es la escucha activa y el respeto a las distintas opiniones.

Para poder llevarla a cabo correctamente en el aula es preciso que se hayan dedicado algunas sesiones previas para que el alumnado pueda familiarizarse con esta dinámica. Si bien es cierto que resulta ser una técnica muy eficaz ante temas controvertidos en donde las distintas posturas defendidas son irreconciliables, su autor nos advierte que si no se conduce adecuadamente puede generar conflictos que entorpezcan el proceso de aprendizaje. Por ello, el tiempo de ejecución no debe ser muy prolongado y los alumnos deben conocer de antemano cuál es su funcionamiento. Antes de pasar a abordar temas específicos del currículo, es aconsejable practicar con aspectos de índole más cotidiana que no requieran un conocimiento demasiado exhaustivo de la materia, puesto que el objetivo que se persigue no es tanto el producto final sino dar la oportunidad a pensar y actuar de acuerdo al estilo de pensamiento correspondiente.

En cualquier caso, el desarrollo pasa por tres fases. La primera consiste en plantear el problema o desafío a los distintos grupos de forma clara, precisa y sin hacer juicios de ningún tipo. También deberá ponerse especial atención en la organización de los grupos de discusión con el fin de buscar un cierto equilibrio y evitar agravios comparativos. Para que la técnica surta mayor efecto se recomienda que en un mismo grupo ningún miembro repita color de sombrero, puesto que de esta manera, y como sucede en el sistema de expertos, evitamos que se convierta en un grupo de trabajo convencional en donde unos hacen y otros observan. La discusión entre el grupo y el desarrollo de un cuerpo de argumentos se produce en una segunda fase. En ella, el alumno piensa de manera enfocada al color de pensamiento y se ve obligado a tomar constantemente decisiones para distinguir aquello relevante para su sombrero.

Finalmente, en una tercera y última fase, el debate se traslada a nivel de aula y los distintos grupos comparten las perspectivas y conclusiones a las que han llegado. El objetivo es ofrecer soluciones a partir de un análisis crítico de las distintas propuestas o tesis defendidas. El debate debe ser llevado casi en exclusividad por los mismos alumnos y el papel del profesor se restringe al de mero moderador. Únicamente intervendrá para reconducir el debate y así cumplir los objetivos didácticos fijados. En esta última fase es sobre todo donde deberá ponerse especial atención para evitar que la discusión genere tanta tensión como para desembocar en un conflicto, tal y como mencionábamos con anterioridad.

Productos y Materiales

Los materiales y recursos didácticos empleados han de ser coherentes al currículo, acordes a los objetivos programados, adaptados al nivel de desarrollo y madurez del alumnado, y han de potenciar la motivación por el estudio y el aprendizaje. Se considera imprescindible el libro de texto escolar, las fotocopias de los textos y fotografías utilizadas, las fichas de actividades extraídas de fuentes diferentes y variadas, las rúbricas con los criterios de corrección y las fichas de seguimiento para la evaluación continua. También es preciso bolígrafos, el cuaderno o libreta en donde el alumno suele tomar los

apuntes y folios en blanco para utilizarlos durante las discusiones grupales. Contar con algún distintivo visual puede ayudar a que el alumno se meta más en el papel que ha de representar según el color de pensamiento asignado.

Los documentos, imágenes o vídeos utilizados deben introducirse de forma gradual con el fin de favorecer un buen proceso de aprendizaje. El lenguaje, por su lado, debe ser en todo momento comprensible por el alumnado, o en su defecto, poner a su disposición los medios para conocer el significado de las palabras o conceptos que desconozcan. De igual modo, es preferible calidad antes que cantidad y, debe prestarse atención a la carga de trabajo que supone cada actividad. En la medida en que sea posible es conveniente proyectar los documentos en el aula, en especial para captar los detalles en las fotografías. En la última sesión es necesario, además, el uso de ordenadores o de algún dispositivo electrónico con conexión a Internet que permita simular su experiencia como refugiado. Como hemos indicado con anterioridad, el producto principal que valoraremos será el portfolio de metacognición de cada alumno, en donde queden reflejados los conocimientos previos que tenía sobre el tema, describa cuál ha sido su proceso de aprendizaje, y exponga las reflexiones y conclusiones a las que llega.

Evaluación e Instrumentos

Si bien es cierto que existen varias definiciones al concepto de evaluación, la acepción más clásica la encontramos en Tenbrink (1981) que la define como el proceso por el cual obtenemos información, emitimos un juicio y tomamos decisiones en base a ello. El objetivo principal de la evaluación, por tanto, es verificar el cumplimiento de los objetivos, medir el grado de profundización del contenido mediante un sistema de calificación y hacer una valoración global del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para realizar un seguimiento correcto de este proceso, la evaluación debe realizarse en tres momentos distintos: al inicio, durante y al final del proceso. En este sentido, la evaluación inicial permite hacernos con una idea general de cuáles son los conocimientos previos que tiene el alumnado, a la vez que permite introducirle en algunos conceptos que se trabajaran a lo largo de la unidad. La evaluación formativa o de seguimiento se centra en el propio proceso y se basa en obtener información del aprendizaje de los alumnos de forma regular. Por último, la evaluación sumativa consiste en valorar el resultado final y permite al alumno comparar el grado de conocimientos que tenía en el inicio y el final de dicho proceso.

Aunque en la legislación educativa se resalta la evaluación como un elemento de gran importancia en el currículo en donde distintos agentes intervienen en el proceso educativo, parece ser que los sistemas de evaluación actuales no corresponden al modelo educativo que se espera en el siglo XXI. La evaluación mediante un examen, en sus múltiples formas (tipo test, de desarrollo, oral, etc.), continúa siendo hoy en día el instrumento hegemónico en las aulas por la alta sensación de seguridad que genera para ambas partes. Por un lado, si bien existe consenso entre profesores sobre la necesidad de utilizar una amplia gama de instrumentos a la hora de evaluar, la mayoría continúa recurriendo al examen al considerarlo un instrumento objetivo, necesario e imprescindible, así como la única fórmula que garantiza un estudio regular en el alumnado (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2015). Para estos últimos, en cambio, el examen es visto como el principal elemento de su evaluación frente a otras formas como son trabajos, seminarios o proyectos; por lo que plantear formas de evaluación distintas a ésta resulta a veces algo polémicas y aumenta la incertidumbre del alumnado sobre lo que se espera de él (Molina, Miralles y Trigueros, 2014).

Parece ser que el problema de todo ello radica, tal y como apuntan las últimas publicaciones en la materia, en que la realización de exámenes no les permite adquirir las competencias básicas. Una investigación realizada por Monteagudo, Molina, Miralles y Belmonte (2010) apuntó que la adquisición y el desarrollo de competencias estaba especialmente ligada a la práctica y a la enseñanza de procedimientos, hecho que entraba en contradicción con el peso que verdaderamente tenían en las programaciones didácticas y en las pruebas donde los contenidos conceptuales eran claramente más abundantes. Llegados aquí, resulta interesante plantear una evaluación que se aleje de la repetición de los contenidos en su mayoría conceptuales y memorísticos que aparecen en los libros de texto, para

formar en la adquisición de estas competencias en donde el alumno es protagonista activo de su propio aprendizaje (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012). Para ello, es conveniente propiciar situaciones de debate, reflexión e intercambio de ideas y puntos de vista en torno a fenómenos pasados y que forman parte de su día a día; y que éstas, posteriormente, sean tenidas en cuenta como partes neurálgicas en la evaluación. Para la corrección de las distintas tareas se precisa, por tanto, de un instrumento que permita realizar una valoración objetiva, precisa e imparcial del contenido adquirido, del grado de profundidad de los mismos, del esfuerzo y la constancia del alumno, y de la concepción que éste tiene sobre su propio aprendizaje.

El uso de la rúbrica aparece como la fórmula más adecuada para garantizar la ecuanimidad en el proceso de corrección y permite hacer un seguimiento del trabajo diario de nuestro alumnado, más aún cuando la experiencia docente demuestra que a partir de un número determinado de alumnos la evaluación continua se hace especialmente complicada, y ésta normalmente suele traducirse en controles regulares en forma de examen cuya finalidad es medir los conocimientos acumulados hasta el momento (Zaragoza, 2004). Además, la rúbrica también concede al alumno la posibilidad de valorar su producto y el de sus compañeros de acuerdo con unos criterios previamente fijados. Normalmente son los profesores los encargados en exclusiva de evaluar los aprendizajes, y la autoevaluación del alumnado raramente es tenida en cuenta para la evaluación, pues toma un carácter meramente informativo del estado en el que se encuentran (Sanmartí, 2007).

En el diseño de la rúbrica se deben recoger desde aspectos más procedimentales como son la búsqueda de información, su tratamiento y elaboración; hasta aspectos más actitudinales como es el intercambio de información entre compañeros, la calidad de las aportaciones, la existencia de un razonamiento crítico ante posturas propias y ajenas, el respeto a los turnos de palabra, la utilización de un vocabulario preciso, el grado de generosidad a la hora de permitir la participación de todos o, en este caso también, la seriedad a la hora de representar el modo de pensamiento asignado. La evaluación y calificación final será resultado de distintos componentes, cada uno de igual importancia para una correcta evaluación del proceso de aprendizaje. Por un lado, del promedio de calificaciones obtenidas en la valoración hecha del trabajo diario tanto individual como grupal. Por otro, de la realización de un portafolio de metacognición individual y la consiguiente autoevaluación que el alumno haga de sí mismo. Y, finalmente, de la valoración que puedan hacer los distintos grupos del trabajo de sus compañeros a partir de una rúbrica específica.

Todas y cada una de las tareas deberán ponerse en conocimiento del alumnado desde el primer día. El hecho de que el alumno conozca de antemano el modo y los aspectos que serán tenidos en cuenta para la evaluación influye de manera muy significativa en su aprendizaje (Merchán, 2007). Estudios en este sentido establecen que existe una correlación positiva entre el rendimiento académico y el conocimiento de los criterios de evaluación por parte del alumnado (Molina, Miralles y Trigueros, 2014), optimizando de los recursos cognitivos empleados para la resolución satisfactoria de la tarea y, por extensión, favorece el desarrollo y la consolidación de estrategias de aprendizaje (González y Tourón, 1992; Bernardo, 1995; Vallés, 1998).

En nuestra opinión, poner el acento en el proceso de aprendizaje del alumno, y no tanto en su resultado final, supone ver la evaluación como un elemento más en el proceso constructivista y abre la puerta a ensayar, desde la práctica docente, nuevas fórmulas de evaluación más ajustadas a las demandas y cambios de la sociedad actual. Abandonar la idea de evaluación como una mera traducción numérica, tal y como apuntan Monteagudo y Villa (2011), supone entender la evaluación como un instrumento más en el proceso de construcción de conocimientos y significados por parte del alumnado. Asimismo, reconsiderar la evaluación optando por aquellas fórmulas más procedimentales y actitudinales en donde el alumnado participa activamente en ella, contribuye a formar ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con la propia tarea educativa.

Conclusiones

Es innegable que el Holocausto constituye uno de los temas de estudio más prolíferos y que mayor interés despierta entre el alumnado. A nuestro parecer, se trata de una herramienta de trabajo en el aula óptima para reflexionar acerca de las problemáticas sociales actuales, así como para despertar una sensibilización entre nuestro alumnado contra las injusticias cometidas en nuestra cotidianidad. Este hecho cobra verdadera importancia en un momento en el que hemos visto incrementarse en los medios de comunicación las declaraciones y actitudes discriminatorias. Si bien éstos son un poderoso instrumento al servicio de la instrucción de los jóvenes, también contribuyen a mantener viva una lacra que hace tambalear una convivencia intercultural que pasa por el respeto y la tolerancia de las distintas opiniones y modos de vida. La educación para la igualdad y la dignidad de la persona humana requiere un ejercicio de responsabilidad y solidaridad por parte de todos, y nos ayuda a superar unos prejuicios que no tienen cabida en una sociedad plural e igualitaria. Únicamente mediante el pensamiento histórico podremos hacer frente a los desafíos que nos presenta la sociedad actual.

En nuestra opinión, y como ya hemos mencionado con anterioridad, el Holocausto constituye un tema de estudio que puede ser abordado de forma interdisciplinar desde distintas áreas y en sus dos vertientes. Por un lado, desde el área de lengua, filosofía, música, educación física, biología, etc. se pueden trabajar contenidos que favorezcan la comprensión del nazismo. La preocupación de los nazis por vigor físico y el deporte, o la historia del swing y el jazz pueden ser algunas propuestas para Educación Física y Música, respectivamente. Por el otro, se puede trabajar la cuestión de los refugiados. De cómo figuras, de los más variados campos y nacionalidades, fueron en su momento refugiados al tener de huir de sus países de origen: el físico Albert Einstein, el músico Pau Casals, el pintor Pablo Picasso, el cineasta Luis Buñuel, la escritora Isabel Allende, el bailarín Mikhaïl Baríxnikov o la activista Rigoberta Menchú, tan solo son algunos casos. Un estudio desde múltiples perspectivas puede ser un buen proyecto a nivel de centro que permita adquirir y desarrollar las competencias básicas necesarias para la vida adulta de nuestro alumnado.

Referencias

- Alfageme, B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2015). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 571-589. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428
- Bernando, J. (1995). *Cómo aprender mejor: estrategias de aprendizaje*. Rialp.
- Casas, M. (2004). Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente. En M^a.I. Vera-Muñoz y D. Pérez y Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos horizontes* (pp. 407-422). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Granica.
- García, F. y De Alba, N. (2008, 26-30 de mayo). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales XII*, 270(122). <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/394.htm>
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Hernández, F. X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Editorial Graó.
- Herrandis, B. (2003). *Desarrollo de una metodología sistémica para el diseño de productos industriales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Politécnica de Valencia.

- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30. <http://dx.doi.org/10.12795/E.2012.i78.02>
- Molina, J., Miralles, P. y Trigueros, F. J. (2014). La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: Percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1. *Educación XX1*, 17(2), 289-311. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11492>
- Monteagudo, J. y Villa, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia. En Miralles *et al.* (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 317-325). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Monteagudo, J., Miralles, P., Molina, S., Belmonte, P. (2010). La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis crítico de programaciones de aula. En López Facal y Velasco-Martínez (eds.), *I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Ortuño, J., Gómez, C. J. y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53-72. <https://doi.org/10.7203/DCES.26.1931>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En AAVV: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz, J. M. (2002). Educación para el desarrollo: una apuesta globalizadora para el currículum de ciencias sociales (ESO). En Benejam, (coord.): *Las ciencias sociales: conceptos y procedimientos* (pp. 107-116). Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. Graó.
- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Narcea.
- Vallés, A. (1998). *Estrategias de aprendizaje*. Promolibro.
- Zaragoza, J. M. (2004). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio TDX. <http://hdl.handle.net/10803/5023>



Simultaneidad Histórica y Tratamiento Didáctico del Holocausto

Historical Simultaneity and Didactic Treatment of Holocaust

Recibido: 29/03/2020 | Revisado: 27/04/2020 | Aceptado: 24/05/2020 | Publicado: 30/06/2020

iD Judit Sabido-Codina

Grup DHIGECs (Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona)
jsabido@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0002-6323-4512>

iD Joan Miquel Albert Tarragona

Grup DHIGECs (Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona)
miquel.albert@ub.edu
<https://orcid.org/0000-0003-3623-7221>

Resumen: El siglo XX será recordado por las grandes matanzas producidas por sus guerras mundiales, especialmente por la extensión de esta mortandad fuera del campo de batalla y dirigida hacia la población civil. Este fenómeno se ha desarrollado a lo largo del siglo pero existe consenso en afirmar que una de las peores barbaries que el mundo haya conocido ha sido el Holocausto. Como genocidio especialmente significativo aparece como un hecho histórico decisivo en la historia contemporánea que necesita en la enseñanza secundaria. En este trabajo presentamos una propuesta para 4º de ESO sobre el genocidio del pueblo judío ampliando su tratamiento didáctico a otros colectivos víctimas, los exiliados republicanos españoles, los gitanos y los opositores políticos. El marco curricular se centra en las dimensiones básicas de la competencia social y ciudadana en un contexto didáctico que parte de cuatro ejes: la simultaneidad histórica de los acontecimientos históricos, la metodología de grupos interactivos, el uso de fuentes históricas en un marco de aprendizaje por descubrimiento para enseñar a pensar históricamente y la identificación de contenidos centrada en *el Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad*. La finalidad de la propuesta se fundamenta en el uso de metodologías activas que faciliten el pensamiento crítico desde una perspectiva histórica multidimensional que facilite una formación ciudadana comprometida con su época.

Abstract: The 20th century will be remembered for the great massacres produced by its world wars, especially for the extension of this death off the battlefield and directed towards the civilian population. This phenomenon has developed throughout the century, but there is consensus in stating that one of the worst barbarities the world has ever known has been the Holocaust. As an especially significant genocide it appears as a decisive historical fact in contemporary history that needs to be incorporated in secondary education. In this work we present a proposal for 4th of ESO on the genocide of the Jewish people, extending its didactic treatment to other victim groups, the Spanish republican exiles, the gypsies and political opponents. The curriculum framework focuses on the basic dimensions of social and civic competence in a didactic context that starts from four axes: the historical simultaneity of historical events, the methodology of interactive groups, the use of historical sources in a learning framework by discovery to teach historical thinking and content identification focused on *the Holocaust and other genocides and crimes against humanity*. The purpose of the proposal is based on the use of active methodologies that facilitate critical thinking from a multidimensional historical perspective that facilitates a citizen training committed to its time.

Palabras clave: memoria, genocidios, crímenes de guerra, metodología activa, pensamiento histórico.

Keywords: memory, genocides, war crimes, active methodology, historical thinking.

Introducción

El siglo XX será recordado por las grandes matanzas producidas fuera del campo de batalla y dirigidas hacia la población civil. Un ejemplo de este tipo de mortandad ha sido el Holocausto, que se presenta como el intento de los nazis de acabar con todos los judíos, uno de los genocidios más grandes, por no decir el más grande, de nuestra historia contemporánea.

No obstante, cuando hablamos del Holocausto en la enseñanza secundaria obligatoria, no deberíamos limitarnos únicamente a ese genocidio, el del pueblo judío, porque tenemos el deber de introducir todos los genocidios y crímenes contra la humanidad que se han producido en este período y que han afectado también a otros colectivos. Como dijo Felmand (2017), coordinadora educativa de Yad Vashem, el Holocausto puede ser el hilo narrativo para la construcción histórica de los diversos genocidios y crímenes contra la humanidad. Una temática compleja y que apenas aparece en los libros de texto españoles (González, 2015). Problemática homologa en el tratamiento de la memoria de España en el ámbito educativo, tanto en las escuelas como en los institutos (Toledo, Magendzo-Kolstrein, Gutiérrez-Gianellad, Iglesias y López-Facal, 2015).

El trabajo en el aula sobre memoria histórica y contextos de conflicto, como el del Holocausto, nos permite desarrollar la sensibilidad de los estudiantes frente a episodios de violencia y de conflicto (Tribó, 2013). Se pretende de esta manera potenciar la competencia social y ciudadana, definida como la capacidad de

comprender la realidad social que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructivista, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas (Salmerón, 2010, p.148).

La gran incógnita está en el cómo y en el cuándo, tal como lo manifiestan a menudo muchos docentes de toda España por la gran densidad que presenta el currículo y el tiempo que se dispone para impartirlo. Sin embargo, el papel que debe desempeñar el profesorado en el proceso didáctico resulta fundamental su actitud como parte protagonista de la metodología utilizada en el aula (Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2019), así como la conveniencia de utilizar la investigación, entendida como método del historiador, como elemento básico de su enseñanza (Prats y Santacana, 2011; Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2017).

Por eso, proponemos una propuesta didáctica centrada en cuatro protagonistas representativos de los diversos colectivos que utilizamos para analizar el período histórico, para tratar los distintos genocidios y crímenes contra la humanidad que se produjeron durante el período nacionalsocialista (1933-1945). La propuesta se basa en cuatro dimensiones fundamentales: 1) la simultaneidad histórica como eje de identificación de hechos históricos; 2) la organización de aula en grupos interactivos que permitan una enseñanza centrada en la actividad del alumnado; 3) la identificación del contenido a tratar centrada en el *Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad*; 4) la utilización de una metodología didáctica fundamentada en el aprendizaje por descubrimiento a partir del análisis y uso de fuentes históricas.

La propuesta didáctica planteada se presenta como base del análisis del período histórico en el que se produjo el Holocausto, pero también se podría plantear para estudiar los grandes genocidios como consecuencia de los grandes conflictos contemporáneos. Metodológicamente se presenta como un trabajo interactivo y dialógico durante al menos cinco sesiones lectivas, donde los estudiantes a partir del método del historiador trabajan un conjunto de fuentes primarias y secundarias referidas a cuatro colectivos perseguidos durante el nacionalsocialismo (judíos, republicanos españoles, gitanos, y comunistas). En la primeras cuatro sesiones, por grupos de trabajo cooperativo, se analizará cada colectivo víctima del nacionalsocialismo siguiendo la pauta didáctica planteada para cada protagonista a partir de las fuentes históricas y actividades propuestas (ver QR del apartado Dinámica didáctica). Finalmente,

en la quinta sesión, se realizará una puesta en común de los diversos grupos para consensuar un mapa conceptual de los diversos contenidos analizados, que deberá construirse en forma de infografía o póster colectivo.

Una visión generalizada del impacto del Holocausto en el mundo contemporáneo suele coincidir en que la educación relacionada con este hecho histórico debe tener como principal objetivo prevenir a la sociedad de cualquier tipo de discriminación aguda (Unesco, 2017). Se parte del principio que su aprendizaje provocará en los alumnos una reflexión crítica del propio episodio histórico y, en consecuencia, facilitará la necesidad de fomentar la paz y los derechos humanos, empoderando y transformando las concepciones del estudiantado (Toledo, Magendzo-Kolstrein, Gutiérrez-Gianellad, Iglesias y López-Facal, 2015).

Desde la ONU se ha establecido la fecha del 27 de enero para la conmemoración del Día Internacional en Memoria de las Víctimas del Holocausto y de prevención de crímenes contra la humanidad, recordando la liberación del campo de Auschwitz el 27 de enero de 1945. El propio título ya nos indica la intencionalidad educativa y alrededor de la actividad conmemorativa en esta fecha se generan importantes actividades para destacar la significación histórica del Holocausto, la responsabilidad de los estados y ciudadanos en la puesta en escena en cualquier genocidio, y para evidenciar que los prejuicios sociales y el racismo tiene unos orígenes concretos.

Pero más allá de conmemoraciones específicas, la introducción del estudio del Holocausto y de los genocidios significativos de la humanidad en los currículos actuales se va consolidando en muchos países como una necesidad de la educación actual. En esta línea de actuación consideramos la inclusión de esta propuesta como una actividad significativa que debe desarrollarse en un proceso de aplicación curricular. En nuestro caso la proponemos desde el marco normativo educativo de la Generalitat de Catalunya, pero aplicable a las planificaciones curriculares y didácticas desde cualquier comunidad española.

Partiendo de las consideraciones y finalidades generales expuestas en los párrafos anteriores nos planteamos un tratamiento pedagógico específico que parte del contexto competencial planteado en los currículos actuales de la ESO (Decreto, 187/2015) y del Bachillerato (Decreto, 142/2008). Asimismo intentamos seguir, con una visión crítica, las recomendaciones pedagógicas de las instituciones memorialistas, como Yad Vashem¹, el Memorial Democràtic², Memorial de la Shoah³ o EUROM⁴ y partimos de una base empírica resultante del proyecto, liderado por el grupo DHIGECs⁵, EduMemòries⁶ (2018RICIP00010).

En este contexto, una primera finalidad que asumimos es que el estudio del Holocausto debe facilitar en cualquier momento el debate sobre contextos sociales allá donde se promueven genocidios a partir de la exclusión y de la división de comunidades. Otro criterio fundamental es analizar e interpretar las causas que generan una violencia generalizada contra determinados sectores de población, y ayudar a promover los derechos humanos y la solidaridad humana. También recogemos como criterio más específico que la historia de cualquier genocidio no se puede separar de la propia historia del país y del contexto internacional en el que se da. Así el Holocausto no se puede considerar sólo como un "accidente de la historia europea" y la comparación con otros genocidios se hace imprescindible.

Si nos situamos en el campo educativo hemos de tomar como referencia que el tema se plantea desde una posición fundamentalmente de enseñanza histórica y por lo tanto los objetivos se deben dirigir a exponer los hechos más relevantes del Holocausto o Shoah, situar los principales campos de exterminio en el mapa de Europa, el contexto social en el que se produjeron y analizar e describir las causas

1 V. Yad Vashem - The World Holocaust Remembrance Center (2020). <https://bit.ly/2ytfNCH>

2 V. Memorial Democràtic (2020). <https://bit.ly/3dcaNBP>

3 V. Memorial de la Shoah (2020). <https://bit.ly/2XrG3pG>

4 V. European Observatory on Memories. <https://bit.ly/3egwlb6>

5 V. Grup DHIGECs (Didàctica de la Història, la Geografia, i altres ciències socials) (2020). <https://bit.ly/3gpCvgr>

6 V. EduMemòries (2020). <https://bit.ly/36qhygJ>

de estos hechos. Una tendencia de pensamiento actual aboga por la necesidad de visibilizar esta etapa histórica de la manera más precisa y rigurosa posible, porque plantea el estudio del Holocausto como un deber, como una necesidad de revelar la historia en toda su complejidad aunque emocionalmente pueda ser compleja (Forges, 2006).

Adecuación curricular de la propuesta

El marco conceptual de contenidos se puede situar en el planteamiento curricular del curso de 4º de ESO, en la asignatura de Ciencias Sociales (Decreto, 187/2015), donde se parte del contexto cronológico de la 2ª Guerra Mundial y donde también se plantean los conflictos actuales. Al mismo tiempo, al situarnos en un currículum competencial se amplía el contexto temático hacia conceptos más procedimentales y actitudinales, que permiten incorporar una dimensión ciudadana a la visión histórica, que incluyen el tratamiento de la memoria histórica, de la cultura de la paz y de la aplicación de los derechos humanos.

Así, en los bloques de propuestas de contenidos de 4º curso de ESO se propone en un primer bloque dedicado al mundo contemporáneo un apartado sobre “el exterminio de los judíos y la persecución de otros colectivos” y en el bloque del mundo actual otro apartado sobre “resolución de conflictos. Función de la memoria histórica”.

Desarrollo Metodológico

La propuesta didáctica presentada tiene como finalidad última la potenciación de una ciudadanía consciente y participativa para fomentar una sociedad democrática. Más concretamente, buscamos generar una consciencia crítica en el estudiantado delante hechos de conflicto con una elevada carga emocional. Para ello, hemos fundamentado nuestra propuesta en cuatro pilares fundamentales (ver tabla. 1), los cuales nos permitirán crear una concepción crítica del hecho histórico analizado. El primero se basa en la práctica de aula de grupos interactivos y dialógicos, y esta praxis didáctica se adapta perfectamente a la metodología didáctica escogida: el método por descubrimiento. Ambos pilares permiten la interconexión con el concepto substantivo escogido: *Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad* y los indicadores de enseñar a pensar históricamente, haciendo especial énfasis a la simultaneidad histórica, la cual se basa en el análisis sincrónico del suceso histórico trabajado.

Tabla 1

Ejes didácticos de la propuesta

Práctica de aula: grupos interactivos y dialógicos	Metodología didáctica: descubrimiento
1. Diálogo igualitario.	1. Planteamiento del problema.
2. Inteligencia cultural.	2. Estado de la cuestión.
3. Cambio.	3. Valoración de las diversas hipótesis.
4. Dimensión instrumental.	4. Análisis y clasificación.
5. Creación de sentido.	5. Fundamentación.
6. Solidaridad.	6. Análisis demostrativo.
7. Igualdad de las diferencias.	7. Redacción de conclusiones.

Concepto: Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad	Enseñar a pensar históricamente: simultaneidad histórica
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los judíos. 2. Los republicanos españoles. 3. Gitanos "Sinti y Roma". 4. Presos políticos: comunistas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Similitudes y diferencias entre los distintos genocidios y crímenes contra la humanidad. 2. Identificación de las matrices bases de los genocidios y crímenes contra la humanidad de la Europa de los años 30 y 40.

Fuente: Elaboración propia

Eje 1. Práctica De Aula: Aprendizaje Interactivo

Una de las líneas que se plantean en el momento de introducir cambios innovadores en las tendencias educativas actuales es la educación hacia el aprendizaje dialógico. Valls (2000) define los grupos interactivos como unos proyectos de transformación social y cultural de una aula y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, la cual tendrá de base el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluso en el aula. Los elementos pedagógicos claves que sustentan este proyecto están relacionados con la participación de todos los agentes educativos del entorno y sitúan la centralidad del aprendizaje por encima de las condiciones sociales para conseguir el máximo de sus capacidades, lo cual nos lleva a tener como punto de partida las altas expectativas orientadas hacia todo el alumnado y todo su entorno social. Y, evidentemente, es fundamental una evaluación continuada en la que participen todas las personas de la comunidad, con el objetivo de considerar las transformaciones que han aparecido y los cambios que se han introducido (Elboj et al., 2002).

Los centros que son ejemplos de esta práctica pedagógica de aula están abiertos a toda participación activa de la comunidad educativa. Pero para conseguir introducir en el aula un aprendizaje dialógico se necesita cumplir siete objetivos (Elboj et al, 2002): 1) el diálogo tiene que fomentar los procesos de enseñanza - aprendizaje de forma igualitaria. 2) inteligencia cultural. 3) se ha de enfocar el aprendizaje al cambio. 4) dimensión instrumental. 5) Creación de sentido. 6) solidaridad. 7) igualdad de las diferencias.

Nuestra práctica entonces se realizará a partir de la creación de dichos grupos interactivos y heterogéneos, que se ayuden mutuamente y que estén dirigidos o conducidos por el docente. Además, también existe la posibilidad de introducir personas voluntarias que complementan la acción del docente, y su función primordial es motivar y hacer que los alumnos se esfuercen en su proceso de aprendizaje. Un sistema organizativo de aula inspirado en el modelo de éxito de la escuela Joaquim Ruyra del Hospitalet de Llobregat⁷.

Eje 2. Metodología Didáctica: Método por Descubrimiento

La metodología didáctica que se adapta mejor al aprendizaje dialógico es el método por descubrimiento. Entendemos por método la forma de proceder acuerdo a un plan determinado (Llonch y Santacana, 2010), por tanto, hablamos de un método en la enseñanza de la Historia cuando nos referimos al orden premeditado que, debajo de un plan estructurado y bien dispuesto el profesor observa o propone la ejecución de enseñar (Prats y Santacana, 2011).

Los alumnos, tal y como exponen diversos teóricos de la didáctica de las ciencias sociales tienen que ver la importancia de determinados cambios y los diferentes ritmos que tienen los diversos sucesos históricos (Prats y Santacana 2011; Trepát y Comes, 1998). Es imprescindible demostrar una clara comprensión de las características de las diversas formaciones sociales y de las complejidades

⁷ V. Escola Joaquim Ruyra (2020). <https://bit.ly/36puumY>

de las interrelaciones entre las causas, las consecuencias y el cambio en los hechos históricos (Prats y Santacana, 2001).

De ahí que en nuestra propuesta nos decantamos por el método por descubrimiento o indagación, el cual constituye que los alumnos no se limiten en aprender pasivamente un contenido ya elaborado, sino que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje, siguiendo el camino trazado por el profesorado y contando con todo el material, información y recursos que se han preparado para la realización de dicha propuesta (Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2017).

El método por descubrimiento va en consonancia con el método histórico, el cual, por definición, es procedimental a medida que el historiador va analizando las fuentes y va construyendo su narrativa (Ankersmit, 2012).

Tabla 2

Las partes del método histórico

Ciro Cardoso, 2000	Aróstegui, 1995
Planteamiento del problema	Planteamiento del problema
Construcción del marco teórico y formulación de hipótesis	Formulación de hipótesis
Elaboración del proyecto de investigación	-
Documentación	Observación de las fuentes: crítica y análisis
Análisis y tratamiento de los datos	Comprobación de las hipótesis
Síntesis y redacción	Exposición de resultados

Fuente: Sáez-Rosenkranz, 2016

El método histórico (ver tabla 2), cómo describe Sáez-Rosenkranz (2016), nos permite introducirnos en una temporización diacrónica que nos hace aproximarnos en perspectiva amplia y analítica de los diferentes procesos sociales. La explicación de los fenómenos históricos se han de buscar en función de sus causas, las cuales pueden ser estructurales o coyunturales. Este análisis multicausal demuestra que no se pueden explicar cuestiones pasadas o en presente unilateralmente.

Realizando una didáctica crítica de la historia podemos introducir al alumnado en la sociedad que vive y de esta forma el alumno aprende a reflexionar sobre los fundamentos de la historia y crea una visión propia de esta. De esta forma abandonamos el tradicional tratamiento del contenido, el cual se da como si fuera un concepto cerrado.

Eje 3. Enseñar a Pensar Históricamente

Santisteban, González y Pagès (2010) en su investigación sobre la formación del pensamiento histórico a través de las representaciones históricas del alumnado destacan muy acertadamente la afirmación de Levstik y Barton (2011) de que hay que ejercitar la empatía y la contextualización de los hechos históricos para comprender los motivos de los actos en historia y llegar a realizar razonamientos fundamentados. Y así pensar históricamente de una forma significativa, como un instrumento de conocimiento del pasado y del presente. Por tanto, no se tiene que limitar a la simple memorización de los hechos, conceptos y fechas. El aprendizaje de la Historia tiene que trascender los conocimientos de la historia, y ha de integrarlos y utilizarlos de forma que el alumno puede comprender y explicar el pasado (Sáiz, 2016). Por tanto, significa desarrollar habilidades propias de la metodología histórica.

El pensamiento histórico en la didáctica de las ciencias sociales expone dos componentes diferentes y complementarios del quehacer del historiador, uno es el metacognitivo y procesual, y el otro es el procedimental o metodológico (Bellatti, 2018). El primero hace referencia aquellos hechos implícitos al proceso creativo y narrativo del hacer historia, mientras que el otro hace referencia a los aspectos

propios del método del historiador. Los dos son conceptos de segundo orden y se complementan entre ellos.

Los conceptos de segundo orden se refieren a la comprensión y a la capacidad de utilizar herramientas conceptuales con las que los historiadores tratan los datos históricos (Seixas y Morton, 2013). Paralelamente a estos conceptos encontramos los de primer orden o substantivos, refiriéndose a los datos históricos, nombres, fechas, asociaciones de conceptos, etc. El aprendizaje de primer orden no es secundario a la comprensión de ellos, sin la adquisición de estos conocimientos básicos no se puede llegar a trabajar los conceptos procedimentales y procesuales del quehacer del historiador (Hammond, 2002), debido que sin estos conocimientos los alumnos están tentados a realizar juicios de valores sin su justa perspectiva y distancia histórica.

En esta propuesta no se pretende solamente que el alumno interprete fuentes, sino que también, como expone Bellatti (2018), aprenda a significar el pasado (¿qué es lo importante?, ¿por qué lo es?, ¿para quienes?), interpretando desde una perspectiva histórica la multicausalidad y multitemporalidad. Hecho que se consigue con el cambio sucesivo de perspectivas y con la presentación de fuentes históricas significativas para así fomentar una narrativa crítica entre los estudiantes.

Eje 4. Conceptos: Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad

Como exponen Bellatti y Sabido-Codina (2017),

hay que pensar en el valor intrínseco de los contenidos para evitar que la historia sea una mera memorización cronológica factual y diacrónica, y considerar las relaciones temporales y espaciales del hecho. Así el docente se preguntará que es exactamente relevante a estudiar, y a partir de ello empezará a buscar estrategias y metodologías de aprendizaje (p. 7).

Por tanto, es imprescindible seleccionar conceptos con una visión multidimensional y crítica del hecho histórico. En dicha secuencia didáctica se ha optado por trabajar el "Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad" desde una perspectiva crítica (v. Tabla 3). En concreto se trabaja 2 genocidios (los judíos y los gitanos) y dos crímenes contra la humanidad (los republicanos españoles y los presos políticos).

Tabla 3

Conceptualización de los conceptos estructurantes de la propuesta didáctica

Los genocidios	En términos jurídicos, un genocidio es un delito que no prescribe. Este concepto nace el siglo XX tras la caída del Tercer Reich y por la necesidad de saber cómo juzgar los asesinatos sistemáticos. Dicho concepto, tal y como expone Boltaina (2017), se definió como un delito internacional, que tiene la finalidad destruir, total o parcialmente un grupo nacional, étnico, racial o religioso. Recogiendo todo tipo matanza o lesión que ataque con la integridad física o mental de los miembros de un grupo.
Crímenes contra la humanidad	Este término, no obstante, es muy controvertido, ya que no es un delito de guerra ni un asesinato en serie, sino que es un delito de grandes dimensiones cuantitativas pero que no tiene un número exacto. Todos estos aspectos hacen que sea un concepto de gran complejidad jurídica. Es el asesinato, exterminio, deportación, desplazamiento forzado, violación, tortura, esterilizaciones forzadas, o acto inhumano que provoque graves sufrimientos o atente con la salud mental o física de un conjunto de personas. Esta acción está dentro de un plan de ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con un conocimiento de las autoridades de este ataque.

<p>Lógica concentracionaria del régimen nacionalsocialista</p>	<p>El régimen nacionalsocialista se organiza alrededor de unos organismos de integración y exclusión. El elemento de exclusión tiene un resultado de inclusión, ya que no ser ajeno a una comunidad generar un sentimiento de identidad y de miembro. Si no formas parte de esta comunidad, es decir, no eres un individuo sano tienes que estar aislado de la sociedad. La exclusión se centra en un inicio en los incipientes campos de concentración del 1933, unos campos que a priori fueron centros de reclusión y que no adquieren organización y estructura de campo hasta el 1936.</p> <p>Esta dicotomía exclusión-inclusión es la base lógica concentracionaria, además, de ser la base de su estabilidad. Los elementos inclusivos tienen el objetivo de neutralizar y ganarse la opinión pública alemana, mientras que la exclusión estaría representada en la política racial y antisemita.</p> <p>El régimen propone por primera vez el antisemitismo como una política general y sistemática del Estado. El proceso de exclusión tiene dos fases muy diferenciadas marcadas por la coyuntura del período, ya que una se basaba en los tiempos de paz y la otra en el período de la II Guerra Mundial. La guerra permitió que el régimen fuera puramente racial y por tanto que se pudiera llevar a cabo el proceso de depuración, por tanto, un proceso de exterminio.</p>
<p>Las víctimas del modelo nacionalsocialista</p>	<p>El Estado racial considera que las conductas inadecuadas son resultado de la genética, una opinión política o artística, una conducta inmoral es resultado de una determinación biológica. El nacionalismo se basa en determinaciones.</p> <p>En los primeros años del régimen las principales víctimas fueron los comunistas, tras el incendio del <i>Reichstag</i>. Este colectivo fue clasificado con el triángulo rojo, el cual recogerá a todos los opositores políticos (tanto comunistas como liberales). Los republicanos españoles, también, se incluyeron dentro de este grupo, registrados como resistentes franceses. Sólo en el campo de concentración de Mauthausen tuvieron un triángulo específico de color azul. Dicho color se usaba para los emigrantes en el resto de campos de concentración. Otro colectivo perseguido, también por el nacionalsocialismo, fueron los testimonios de Jehová, los cuales empezaron a ser perseguidos por negarse a realizar el servicio militar y la salutación <i>Heil Hitler!</i>.</p> <p>Los criminales en custodia preventiva, fue otro sector víctima del régimen. Este grupo, no obstante, tuvo muchas particularidades, ya que generalmente eran la élite de la jerarquía concentracionaria. La mayoría de los presos en custodia preventiva fueron guardias de barracas o kapos. La fama de este colectivo no fue por su benevolencia con sus compañeros, sino más bien, por la violencia en que los trataron, de ahí que algunos de ellos fueran juzgados y condenados a muerte.</p> <p>Otra categoría fueron los asociales. Este colectivo es de difícil descripción ya que no tiene un prototipo exacto, ahí encontraríamos los vagabundos y mendigos. Es un colectivo muy abierto, donde se incluía todo aquel opositor de la comunidad.</p> <p>Dentro los asociales, también encontramos los gitanos, no obstante, fue tanto el volumen de deportaciones a los campos de concentración que se las catalogó con un triángulo marrón.</p> <p>Los homosexuales fue otro colectivo perseguido por el régimen. Este sector conjuntamente con los judíos fueron los más castigados dentro de los campos, en otras palabras, eran considerados el estrato social más bajo del propio campo.</p>

Fuente: elaboración propia

Conceptos que a la vez de fomentar el pensamiento crítico, y por tanto el pensamiento histórico, trabajan la memoria, la cual tiene un valor innegable en las sociedades democráticas (Jelin, 2013).

Los estudiantes trabajaran estos conceptos a partir de las fuentes históricas, primarias y secundarias (v. código QR). Las fuentes primarias y secundarias son uno de los principales recursos para la enseñanza de contenidos procesuales (Feliu y Hernández-Cardona, 2011) y fundamentales para la aplicación del método del historiador (hipotético-deductivo) y el desarrollo del pensamiento histórico (Sánchez, 2014).

Por tanto, es el material didáctico que más se adecua a nuestra propuesta didáctica.

Dinámica Didáctica

Cada alumno dispondrá de un dossier del historiador (eje 2: método científico del historiador), compuesto por cuatro fichas. La ficha 1 trabajará la Shoah, la ficha 2 la represión de los republicanos españoles, la ficha 3 el genocidio de los gitanos y la ficha 4 la represión de los comunistas (eje 4: conceptos clave). Por tanto, cada una de las fichas corresponde a 1 perspectiva determinada (eje 3: pensamiento histórico). Los estudiantes se organizarán en pequeños grupos interactivos y cada sesión (eje 1: organización dialógica del aula) cambiarán de fuentes históricas y por tanto de perspectiva y de ficha (eje 4: conceptos clave). Generando una visión multidimensional del hecho histórico.

El mencionado dossier del historiador (v. código QR) compuesto por cuatro fichas se estructurará a partir de fuentes primarias y secundarias.



Imagen 1. Dossier del historiador de la propuesta didáctica

Fuente: elaboración propia

Cada una de las fichas tendrá una fotografía de un individuo histórico víctima de la represión nacionalsocialista con una breve biografía (v. tabla 4). Este individuo es el punto de partida de la investigación, donde a partir de la indagación y el análisis de las fuentes primarias y secundarias, y siguiendo el dossier del historiador irán construyendo la narrativa global de la lógica concentracionaria, de las víctimas nacionalsocialistas, de los genocidios y de los crímenes contra la humanidad.

Tabla 4

Individuo histórico seleccionado de la represión nacionalsocialista

Perspectiva	Individuo histórico	Breve biografía
Judíos	Viktor E. Frankl	 Fue un judío deportado el 1942 al campo de concentración Theresienstadt. El 1944 fue trasladado a Auschwitz y posteriormente a otros campos de concentración que dependían de Dachau. En abril del 1945 fue liberado.
Gitanos	Joschka K.	 Víctima del nacionalsocialismo por ser de etnia gitana.
Republicanos españoles	Neus Català	 Exiliada republicana colaboro activamente con los maquis durante la II Guerra Mundial hasta que fue detenida y deportada en el campo de concentración de Ravensbrück.

Perspectiva	Individuo histórico	Breve biografía	
Presos políticos	Wiktor Siminski		Fue artista y escritor, asimismo fue militante del movimiento clandestino patriótico polaco. El 1940 fue internado en el campo de concentración de Sachsenhausen hasta su liberación en abril del 1945.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, los estudiantes sintetizaran esa narrativa crítica en un mapa conceptual. Este último será la evidencia de aprendizaje sujeta a evaluación de la propuesta didáctica.

A Modo de Conclusión. Limitaciones y Dificultades de esta Aplicación a la Realidad de las Aulas

La secuencia didáctica se plantea realizar en centros que asuman propuestas activas con participación en muchos casos de los diversos componentes de la comunidad educativa en lo que podemos ver similitudes con el modelo de centros que trabajan como comunidades de aprendizaje. Una conceptualización precisa de los elementos que se han de tratar y serán la base de una práctica de aula organizada en torno a grupos interactivos y dialógicos, que se adecua con una metodología didáctica basada en el método por descubrimiento. El proceso de aprendizaje se sustenta en el proceso de análisis y estudio del antes, durante y después de las víctimas del episodio histórico.

Desde una perspectiva curricular la propuesta se presenta como un marco idóneo para tratar los acontecimientos históricos fundamentales del siglo pasado y para analizar las consecuencias derivadas del triunfo de regímenes totalitarios sobre determinados colectivos sociales. El tratamiento didáctico que se presenta permite un tratamiento central desde los casos analizados para ver todo el período estudiado pero también se puede plantear como complemento a un tratamiento más cronológico de la historia y basado en una propuesta curricular más convencional. En cualquier caso lo que siempre se debe mantener es el trabajo basado en grupos interactivos y fundamentado en las fuentes históricas.

En definitiva, se pretende que los alumnos adquieran una perspectiva multidimensional del período histórico analizado, y que no solo interpreten y analicen las fuentes y los testimonios, sino que aprendan a descifrar el pasado, desde una perspectiva histórica multicausal y multitemporal.

La enseñanza de la memoria histórica se presenta como una oportunidad única para reflexionar sobre el papel de los ciudadanos y adquirir un compromiso firme sobre la educación por la paz y de defensa de los derechos humanos.

Una educación entendida

como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto; como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socio-afectivos y problemáticos pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, es decir, poder para poder situarse ante ella y poder actuar en consecuencia (Jares, 1999, citado en Ospina, 2010, p.122)

Agradecimientos

La viabilidad empírica de la propuesta didáctica ha sido posible gracias al proyecto 2018RICIP00010 EduMemòries: la memoria en los currículos y libros de texto a Cataluña, 1978-2018 (IP: Joaquim Prats Cuevas). Financiado por l'Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) y l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

Referencias

- Ankersmit, F. (2012). *Meaning, truth and reference in historical representation*. Cornell University Press.
- Bellatti, I. (2018). *La comprensión de la historia y la construcción de las identidades culturales en los futuros maestros* (Tesis doctoral). Repositorio institucional. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/2M84fZ3>
- Bellatti, I., y Sabido-Codina, J. (2017). La multidimensionalidad espacial y temporal como concepto sustantivo de la enseñanza. *CIMIE17*. <https://bit.ly/2UnwKXu>
- Boltaina, X. (2017). *Holocaust, genocidis, crims contra la humanitat i crims de guerra: conceptes bàsics i distincions*. Ponencia. *Holocaust i educació V Seminari de formació per al professorat i altres agents educatius*. IMEB, Barcelona.
- Departament d'Ensenyament (2015, 25 de agosto). Decreto 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 6945. <https://bit.ly/2A9FzME>
- Departament d'Educació (2008, 29 de Julio). Decreto 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 5183. <https://bit.ly/2WZco8k>
- Elboj et al., (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Feliu, M. y Hernández Cardona, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia. 12 ideas clave*. Graó.
- Felmand, H. (2017). ¿Cómo enseñar la Shoá? *La filosofía educativa etaria de Yad Vashem (material didáctico)*. Ponencia. *Holocaust i educació V Seminari de formació per al professorat i altres agents educatius*. IMEB, Barcelona.
- Forges, J.F. (2006). *Educar contra Auschwitz. Educación y memoria*. Anthropos.
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J. y Albert, J. M. (2017). Educación para la ciudadanía: experiencias didácticas. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats, J. (dirs.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 87-104). Graó.
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J., y Albert, J. M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- González, M. (2015). Totalitarismos, Guerra y Genocidio: La representación del Holocausto en los libros de texto de Historia en España. En A. Cagnolati, A., y J.L. Hernández Huerta, J. L. (coords.). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*. (pp. 79-86). Simposio de Historia de la Educación. Actas. FahrenHouse.
- Hammond, K. (2014). The knowledge that "flavours" a claim. *Teaching history*, 157, 18-24. <https://bit.ly/39qtejk>
- Jelin, Elisabeth. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Política. Revista de Ciencia Política*, 51(2), 129-144. <https://doi.org/10.5354/0716-1077.2013.30162>
- Levstick, L y Barton, K (2011). *Doing history. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.

- Llonch, N. y Santacana, J. (2010). *La enseñanza de la historia y la indumentaria*. Trea.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11(1), 93-125. <https://bit.ly/2LWoskc>
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Nous paradigmes en l'ensenyament de la història. *Educació i Història: revista d'Història de l'Educació*, 26, 19-36.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2016) . Historical method applied to educational research. *Reire. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 106-113. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.292>
- Sáiz, J. (2015). Educación histórica y narrativa nacional (Tesis Doctoral). Repositorio institucional. Universitat de València, España. <https://bit.ly/2TQbLfp>
- Salmerón, C. (2010). Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo (Tesis Doctoral). Repositorio institucional. Universidad de Granada. <https://bit.ly/2A8najj>
- Sánchez, D. O. (2014). El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas. *Clío: History and History Teaching*, 40, 32-23. <https://bit.ly/2ZunN1z>
- Santisteban, A., González, N. y Pagés, J. (2010). Una investigació sobre la formació del pensament històric a través de les reorientacions històriques de l'alumna. *CIDD: II Congrés Internacional de didàctiques*, 183, 1-7.
- Seixas , P. , y Morton , T. (2013). The big six: Historical thinking concepts. Nelson.
- Toledo, M. I., Magendzo-Kolstrein, A., Gutiérrez-Gianellad, V., Iglesias, R., y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 35(52), 119-133. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Trepat, C. i Comes, P.(1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Graó.
- Tribó, G. (2013). History teaching and peace education in a time of crisis. *Policy Paper. ICIP*, 9, 1-6.
- Unesco (2017). Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio. Una guía para la formulación de políticas. <https://bit.ly/36seErD>
- Valls, R (2000). Comunidades de aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información (Tesis Doctoral). Repositorio institucional. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/2B1bZtz>



Holocausto y Memoria: Investigación y Formación en Galicia

*Holocaust and memory:
Research and education in Galicia (Spain)*

Recibido: 31/03/2020 | Revisado: 29/04/2020 | Aceptado: 01/06/2020 | Publicado: 30/06/2020

id **Xoán Manuel Garrido Vilariño**
Universidade de Vigo/ Consellería de Educación de la Xunta de Galicia
garrido@uvigo.es
<https://orcid.org/0000-0001-9339-0877>

id **Óscar Ferreiro Vázquez**
Universidade de Vigo/ Consellería de Educación de la Xunta de Galicia
oferreiro@uvigo.es
<https://orcid.org/0000-0002-8442-8930>

id **María Laura Rodríguez Travieso**
Consellería de Educación de la Xunta de Galicia
oferreiro@uvigo.es
<https://orcid.org/0000-0001-9915-0225>

Resumen: Pretendemos realizar una investigación acerca de la transmisión del Holocausto en Galicia desde los inicios del nuevo milenio hasta la actualidad. Esta se gestó en el seno del grupo T14, Traducción & Paratraducción de la Universidade de Vigo y se ha ido desarrollando a través de publicaciones en revistas especializadas, conferencias y la elaboración de materiales audiovisuales que rescatan los testimonios de las víctimas gallegas (Joaquín Balboa) y del Genocidio (los doscientos muertos en Mauthausen) de las dictaduras totalitarias nazi y franquista, así como la acción salvadora de judíos europeos realizada por las hermanas Touza. La divulgación se dirige hacia la formación de formadores entre el profesorado de enseñanza primaria secundaria por medio del curso en línea “Enseñar el Holocausto” (Plataforma PLATEGA, 2015) y la docencia de la asignatura de libre configuración de centro “Holocausto y Memoria”. En este artículo se recoge la práctica totalidad de las referencias bibliográficas, en papel y en línea, tanto de la producción científica como de los recursos audiovisuales para la docencia de la memoria del Holocausto.

Abstract: This project aims to create a History of research and cultural transmission of the Holocaust in Galicia, from its beginnings in the new millennium until the present day. The idea first came up in the University of Vigo (Galicia, Spain), within group T14 for Translation & Paratranslation. Since then it has developed across several articles published in academic magazines and various talks and conferences. In addition audiovisual material has been created, collecting the witness of Galician victims of the Holocaust (Joaquín Balboa) and the Genocide (the 200 people killed in Mauthausen) carried out by the Nazi and Francoist dictatorships, as well as the actions of the Touza sisters to save the lives of European Jews. The main receivers of this information are teachers of Elementary and Secondary Schools, via the online course “Teaching about the Holocaust” (PLATEGA Platform) and the non-mandatory curriculum subject “Holocaust and Memory”. This article gathers all the bibliography, both printed and online, on the academic papers and the audiovisual productions now available for teachers of the memories of the Holocaust.

Palabras clave: genocidio, campos de concentración, historia de Europa, Galicia, educación audiovisual, aprendizaje virtual.

Keywords: Genocide, Concentration Camps, European History, Galicia, Audiovisual Education, Online Learning.

Introducción

Uno de los pasajes que está por escribirse para así formar parte de la Historia oficial de Galicia es el Holocausto. Muchos de sus hijos e hijas perecieron en él y de su memoria, en la mayor parte de los casos, no nos queda más que un nombre o un topónimo de su lugar de nacimiento gracias a la eficaz burocracia existente en la Alemania nazi. El acontecimiento del Holocausto fue abordado y estudiado desde múltiples disciplinas. La primera de todas fue, por supuesto, la histórica, después la filosófica y la literaria, que a su vez generaron estudios sociológicos y psicológicos. Todas ellas se encontraban con el mismo problema: su representación. ¿Cómo se cuenta lo incontable? ¿Cómo se dice lo indecible? ¿Cómo se hace comprensible lo incomprensible? Eran, y siguen siendo, preguntas recurrentes e inherentes a cualquier aspecto que se pretenda tratar sobre el Holocausto que producen y se nutren de una constante paradoja: es incontable, pero se cuenta; es inefable, pero se dice y se explica (Garrido, 2001, p. 243).

La investigación sobre la destrucción de los judíos de Europa a través del estudio de los testimonios de los supervivientes escritos en diferentes lenguas (Garrido, 2005a, p. 333) nos llevó de una “manera natural”, digámoslo así, a descubrir que existían víctimas gallegas del Holocausto. Nuestro desconocimiento de este hecho histórico es imputable al sistema educativo que ha oscurecido, desde la Transición, la historia de las víctimas republicanas en los campos de exterminio nazis en los libros de texto. De alguna manera, en nuestro ámbito se está repitiendo ese proceso de invisibilización que sufrió el genocidio o la Shoah de los judíos de Europa en las décadas posteriores a 1945. Con el objetivo de colmar el vacío de esa parte de nuestra historia que no se nos ha transmitido, recurrimos a la noción de “Tiempo Presente” que desarrolla el historiador brasileño Karl Schurster en *O fenómeno nazi e seu impacto na historiografia do tempo presente* (2016).

Nuestro artículo se centra en describir el proceso de investigación llevado a cabo para la elaboración de los materiales curriculares que permitieron impartir el curso “Enseñar el Holocausto” (2015) en la plataforma *Platega* de formación on-line de la *Consellería de Educación de la Xunta de Galicia*. Este curso es el resultado, por un lado, de la acción de transferencia de conocimiento de las líneas de investigación “Memoria, Mestizaje y Migración en Traducción e Interpretación” que se desarrollan en el grupo de investigación TI4 y en el programa de Doctorado, Traducción & Paratraducción (T&P)¹ de la Universidad de Vigo, y por otro, de la iniciativa institucional del Centro Autonómico de Formación e Innovación educativa (CAFI²) para contar con educadores suficientes en los niveles no universitarios, capacitados para transmitir el “[...] estudio del Holocausto judío como hecho histórico [...] como recoge la LOMCE en el articulado dedicado a la programación de los elementos transversales en primaria, secundaria y bachillerato³”.

Las Jornadas sobre el Proyecto europeo “Holocausto y Memoria” de los años 2014 y 2015, organizadas por el CAFI en colaboración con el Centro Sefarad Israel, fueron el punto de partida y posterior desarrollo de esta formación en línea con una duración de 30 horas. Hasta la fecha, se han impartido dos ediciones, la primera en el año 2015 y la segunda, en 2016. Ambas contaron con la participación de cincuenta docentes de los niveles educativos antes mencionados y de todas las especialidades, aunque con un predominio de profesorado de Historia y Filosofía.

Aplicamos la filosofía pedagógica de la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto de Yad Vashem adaptada al contexto sociohistórico y a las necesidades de formación del sistema educativo no universitario gallego. Nuestro grupo pone a disposición del alumnado las herramientas conceptuales, académicas y pedagógicas necesarias para presentar el Holocausto desde una perspectiva transdisciplinar, contextualizada y estructurada. Al mismo tiempo, intentamos generar un espacio de diálogo para el rescate de la Memoria de las víctimas del Holocausto y de las personas que ayudaron a su salvación, prestando especial atención a los casos en los que hay implicados gallegos y gallegas.

1 V. <https://bit.ly/2ZTK1yJ> Grupo de investigación registrado TI4, cuyo investigador principal es Dr. José Yuste Frías.

2 V. <https://bit.ly/2XJDLcw> Página web del Centro Autonómico de Formación e Innovación educativa.

3 Cf. Decreto 89/2015 del 25 de junio.

Aunque nuestro artículo se centre en la formación de formadores a través del curso “Enseñar el Holocausto”, haremos continuas referencias a la transmisión del Holocausto en la enseñanza secundaria con la asignatura “Holocausto y Memoria”, y con la elaboración de materiales audiovisuales⁴ para conmemorar las fechas claves del Holocausto dentro de las actividades complementarias de los centros escolares. Hay que señalar que tanto la investigación llevada a cabo dentro de la línea “Memoria, Mestizaje y Migración en Traducción e Interpretación” del grupo TI4 “Traducción y Paratraducción” como la divulgación y elaboración de materiales en los centros de secundaria son cronológicamente anteriores a la puesta en marcha del curso “Enseñar el Holocausto”, porque las primeras se realizaron desde los inicios del año 2000 y constituyeron las bases para que se pudieran celebrar las dos ediciones del segundo en los años 2015 y 2016.

Objetivos Propuestos en el Curso “Enseñar el Holocausto”

Pretendemos crear un espacio de educación y memoria del Holocausto en el que proponemos una aportación transdisciplinar porque el Acontecimiento atraviesa e implica a prácticamente todas las disciplinas del conocimiento humano. La introducción al curso se hace desde la disciplina histórica, en primer lugar, con una aproximación al conocimiento de los hechos y de los procesos. Se continúa con la Literatura a través del análisis de la narrativa testimonial de los supervivientes. Desde la Filosofía pensamos cómo fue humanamente posible que se concibiera y ejecutara la Solución Final, y, por último, se reflexiona sobre la idea de progreso vigente en Europa que hizo cómplice a la Ciencia y a la Tecnología de la aniquilación industrial de seres humanos.

Los objetivos que nos proponemos son: a) Formar y capacitar al profesorado para incorporar el estudio del Holocausto en la enseñanza. b) Ofrecer herramientas conceptuales, académicas y pedagógicas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje del Holocausto. c) Presentar el Holocausto desde una perspectiva transdisciplinar, contextualizada y estructurada. d) Generar un espacio para rescatar la Memoria de las víctimas del Holocausto y de las personas que ayudaron a la salvación. e) Educar para la convivencia y contra la discriminación del Otro, del diferente, y así contribuir a la erradicación de prejuicios relacionados con la xenofobia, el racismo, la condición sexual y la aporofobia.

Contenidos Desarrollados en el Curso “Enseñar el Holocausto”

El curso se encuentra dividido en seis grandes bloques. Por cada bloque se realiza un foro donde los tutores desarrollan los contenidos y entran en relación con el alumnado tanto para resolver dudas como para debatir los temas propuestos. En el primer bloque se introduce el estudio del Holocausto dentro de la programación anual del centro tanto en primaria como en secundaria y bachillerato, atendiendo a las especificaciones que establece la LOMCE: a) como elemento transversal b) como materia de libre configuración c) como área de valores sociales y cívicos d) como materia troncal en geografía e historia e) como materia de valores éticos, y, f) como actividad complementaria. Presentamos el tratamiento que la LOMCE establece para el acontecimiento del Holocausto y las posibilidades de introducir su estudio bien como materia del currículo bien como actividad complementaria. Se expone también la experiencia de la transmisión del Holocausto a alumnado de 1º ESO en la asignatura “Proyecto interdisciplinar Holocausto y Memoria” impartida durante el año académico 2013-2014, así como la experiencia más reciente de la asignatura de libre configuración de centro para 2º de Bachillerato, aprobada por la Jefatura Territorial de Educación de la provincia de Pontevedra en 2016.

4 Rodríguez Travieso, María Laura [Galiza Única] (2015, octubre 24). *Educar a mirada*. <https://bit.ly/2yKjm7Q>
 Rodríguez Travieso, María Laura [Galiza Única] (2015, octubre 25). *Historia da Shoah*. <https://bit.ly/2BdGBYE>
 Rodríguez Travieso, María Laura [Galiza Única] (2015, noviembre 22). *Cartas póstumas*. <https://bit.ly/2XKkl05>
 Rodríguez Travieso, María Laura [Galiza Única] (2017, junio 25). *Culpábel ou non*. <https://bit.ly/2yUdzg4>
 Rodríguez Travieso, María Laura [Galiza Única] (2017, mayo 28). *Outro Holocausto é posíbel*. <https://bit.ly/2ZT7U4T>

A continuación, en el segundo bloque, abordamos el antisemitismo y la ideología racial nazi que afectaron a las comunidades judías askenazi y sefardí desde 1933 en los comienzos de la persecución en Alemania. Incluimos aquí la explicación del origen del término “antisemitismo” y su evolución desde la Edad Media hasta la modernidad, señalando a los autores intelectuales de esta ideología. Culminamos las actividades del segundo bloque con una antología de textos extraídos del ensayo *El mundo de ayer. Memorias de un europeo* (2010) de Stephan Zweig que nos ofrece la posibilidad de comentar el exilio forzado de los judíos europeos y el cierre de fronteras de las potencias occidentales antes de la invasión de Polonia.

En el tercer bloque tratamos los acontecimientos a partir de septiembre de 1939 con el confinamiento de los judíos en guetos e incluimos los relatos de vida de las víctimas, la actitud de los *bystanders*, en tanto que observadores pasivos/espectadores, la alienación de los perpetradores y los justos entre las naciones. Acabamos el bloque describiendo la acción rescatadora de personas de nuestro ámbito cultural como la del cónsul portugués Arístides de Sousa Mendes (Assor, 2009) y la de las hermanas Touza de Ribadavia (TVG, 2012).

El cuarto bloque se centra en el universo del campo de concentración y el exterminio con la puesta en valor de las acciones de resistencia y rebelión que nos transmiten los testimonios de los supervivientes y que acaba con la liberación de Auschwitz el 27 de enero de 1945. Para ilustrar este apartado, presentamos la película-testimonio, *La historia de Ovadia Baruj*⁵, judío de Salónica recluido en Auschwitz y liberado de Mauthausen, cuya historia de vida constituye un ejemplo de la actitud de los sefardíes en los campos, marcada por la solidaridad y el idioma.

En el quinto bloque exponemos la responsabilidad de los perpetradores nazis con los juicios de Nuremberg (1945), el juicio de Eichmann en Jerusalén (1971) y los juicios de Auschwitz (1964). Explicamos el nacimiento de la figura jurídica “Genocidio y crimen de Lesa Humanidad” así como la negación del Holocausto a partir de los años 70 del siglo pasado. La concepción original del término fue establecida por el jurista Raphael Lemkin y refrendada por la ONU en 1948 bajo la denominación de Convención sobre el Genocidio. Y como ejemplo de lucha contra el negacionismo, nos servimos del testimonio de una superviviente de Auschwitz que se enfrentó en el juicio del mismo nombre a sus verdugos. Se trata de Dunia Wasserstrom, judía de origen rusa, nacionalidad francesa y mexicana, que dejó en sus memorias, *Nunca jamás. Memorias de una sobreviviente de Auschwitz* (1979), un testimonio único y poco conocido, escrito originalmente en castellano.

Por último, en el sexto bloque elaboramos una serie de estrategias para acercar el Holocausto al alumnado presentando historias de vida única para que los estudiantes puedan identificarse o empatizar con esa vida. Para trabajar estos contenidos, se precisa desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del Otro, esto es, situarse en la toma de decisiones que la víctima del Holocausto tuvo que hacer y los dilemas a los que se tuvo que enfrentar en el día a día de aquella dura existencia; como el médico del gueto que tiene que decidir a quién salva dando la única dosis de insulina que le queda; el adolescente que tiene que elegir entre ayudar a su familia o unirse a los partisanos, la mujer que tiene que decidir si circuncida al hijo recién nacido, etc. Del mismo modo, resulta interesante situarse en la mentalidad del perpetrador para lo cual utilizamos el material que nos ofrece Gitta Sereny sobre Franz Stangl (Sereny, 1983, 1995). EL nazi también se tuvo que enfrentar a la toma de decisiones y escoger entre progresar socialmente uniéndose al partido nazi y actuar siguiendo su disciplina o mantenerse en un segundo plano como espectador pasivo (*bystander*) de la barbarie que se estaba produciendo bajo sus ojos. La actitud contraria a esta queda reflejada en las personas que abrieron las puertas a los judíos, aun a riesgo de sus propias vidas y la de sus familias. Proponemos como actividad de aula la lectura de la traducción al gallego de “Auschwitz explicado a mi hija” (1999), de la historiadora francesa Annette Wievorka y, junto con una antología de textos traducidos al gallego extraídos de cartas dejadas por las víctimas, titulado *Estas son mis últimas Palabras...* de Walter Zwi Bacharach (2006).

5 V. <https://bit.ly/2ztumH7>

Desarrollo Metodológico del Curso en la Plataforma de Teledocencia

La *plataforma de teleformación galega* (PLATEGA) ofrece cursos de formación de profesorado para todos los niveles de enseñanza no universitaria y con ese fin usa la herramienta Moodle 2.6. para gestionar el aprendizaje en línea. La finalidad del curso “Enseñar el Holocausto” se centra en dotar al profesorado participante de unas herramientas adecuadas para transmitir el Genocidio en su entorno docente tanto en la enseñanza reglada como por medio de actividades complementarias. Ese es el motivo por el cual el primer bloque de contenidos versa sobre las posibilidades que ofrece la ley de educación actualmente en vigor.

El espacio para el debate de las unidades didácticas o bloques propuestas se desarrolla en la rúbrica “Foros de debate” (la duración del curso es de siete semanas y se activa un foro semanal) que permite no solo la comunicación y la retroalimentación entre docentes y alumnado, sino que constituye un auténtico generador de nuevos proyectos relacionados con la Memoria. Al finalizar cada una de las seis unidades didácticas en las que está dividido el curso se realizan unos testes de autoevaluación.

Respecto al fomento del conocimiento del Holocausto en el centro de enseñanza, se incentiva a los docentes egresados para que inicien la tramitación administrativa y reciban la autorización de las jefaturas provinciales de educación con la finalidad de implantar en sus centros la asignatura de libre configuración “Holocausto y Memoria”. Si esto no fuera viable, también se fomenta que se organicen, por lo menos, actividades para la Conmemoración del 27 de enero. Como consecuencia de la primera edición del curso en 2015, se ha conseguido que esta asignatura se imparta en un centro en segundo de Bachillerato, el IES Politécnico de Vigo, y que se realicen actividades conmemorativas del Holocausto en una docena de centros más. Como hemos mencionado, en cada bloque de contenidos habilitamos dos tipos de foros, uno de dudas y otro en el que el alumnado interviene con sus reflexiones sobre el tema propuesto. Estos foros están organizados en función de los distintos apartados temáticos donde tutores y docentes tenemos un punto de encuentro en el que exponer dudas, opiniones, solicitar colaboraciones etc. Recomendamos que las aportaciones se escriban primero en un documento *word* y después se suba al foro en cuestión. En resumen, pretendemos que se conviertan en un lugar de “usuarios” en el que todos y todas acercamos nuestro conocimiento y experiencia más que en un lugar de “alumno/a-tutor/a”.

Estrategias Metodológicas, Tareas Propuestas y Divulgación de las mismas

En nuestra experiencia en enseñanza secundaria con la asignatura “Holocausto y Memoria”, dirigida a alumnos de entre 12 y 18 años, una de las mayores dificultades que nos hemos encontrado ha consistido en la reproducción y emulación de las condiciones sociales y políticas que existían durante los años del nazismo. Nuestra intención es que el alumnado se acerque a la experiencia vital de esa época. En realidad, es una tentativa para intentar situarlo en el lugar del Otro y conseguir que de alguna manera se identifique con la víctima, llegue a comprender la posición de los observadores pasivos y analice de una forma objetiva las motivaciones del perpetrador que vaya más allá de construir la imagen de un monstruo inhumano y lleno de maldad. Cuando se incluye al perpetrador en un contexto totalitario de adoctrinamiento en el antisemitismo secular de las sociedades cristianas y se expone la propaganda nazi sobre la superioridad de la raza aria, junto con los mensajes de que para sobrevivir en el mundo, los alemanes necesitaban espacio vital –lo que implicaba la eliminación de las razas inferiores– y cuando finalmente se explica el contexto sociopolítico de crisis económica, es cuando el público escolar puede llegar a percibir el hecho de que muchos individuos alemanes perpetrasen asesinatos en masa. Para conseguir este fin, se hace necesario individualizar a la persona con una historia de vida para sacar a los perpetradores de esa esfera de maldad monstruosa. Al mostrar que eran personas normales, entrenadas para contemplar al Otro, a los judíos, como no personas, se puede conducir al alumnado a la reflexión de que cualquiera puede llegar a ser un perpetrador, en tanto que no resulta tan difícil traspasar la frontera de la ética y de los valores humanos.

A partir de la lectura del documento en el que se expone una aplicación pedagógica de *Auschwitz explicado á miña filla* (2007), se propone una actividad para debatir la cuestión de la culpabilidad del pueblo alemán en el Holocausto. Por grupos, el alumnado debe posicionarse defendiendo una postura (culpabilidad o no del pueblo alemán), aunque no se esté de acuerdo con ella. No se podrán admitir posicionamientos equidistantes ni intermedios porque pretendemos demostrar que las actitudes maniqueas no llegan para explicar el acontecimiento de una manera holística. Para visionar el desarrollo de la actividad de una forma plástica creamos un vídeo en *youtube*, titulado “*Culpábel ou non*”⁶.

Otra de las tareas lleva por título “Historias de vida”. Cuando presentamos algo sobre el Holocausto a nuestro alumnado es preciso hacerlo desde el lado positivo y ofrecerle una perspectiva de confianza y seguridad en el ser humano. De ahí que los materiales que entregamos en este curso contengan fundamentalmente historias de vida y solidaridad. En el espacio de muerte y aniquilamiento, tanto en los campos como fuera de ellos, hubo personas que tuvieron el coraje de ayudar a los demás, incluso arriesgando su propia vida. Un ejemplo característico de esto lo tenemos en la historia de Ovadja Baruj por la valentía de su mujer que lo salva después de escuchar la palabra “Madre” y a la solidaridad del médico de Auschwitz que no la esterilizó con el riesgo de su propia vida.

En los foros también desarrollamos tareas que pretenden combinar aprendizaje y reflexión —en forma de diálogo y discusión entre los participantes— sobre el acontecimiento. En uno de los temas del curso se muestra como la población judía es un ejemplo de integración —en las sociedades donde se instalaban— y persecución, por parte del poder político y religioso del momento. Esta parecía ser una dinámica inexorable a lo largo de toda la historia europea. Stephan Zweig en el *Mundo de ayer. Memorias de un europeo* (2010) pone como ejemplos de integración a la España del siglo XV y a la Austria del imperio de los Habsburgo. Otros ejemplos de integración e incluso de mestizaje se encuentran en los vídeos de Yad Vashem, a pesar de que en todos esos espacios y momentos existen políticas de exclusión y persecución. Con el documento titulado “*Historia do tratamento da diferenza en Europa I*”, abrimos un foro donde los estudiantes tendrán que describir cómo el pueblo judío llegaba a integrarse en una sociedad y cómo eran excluidos y perseguidos. En este documento se trata el asunto de la alteridad que, quizás, haya sido el más estudiado por los pensadores del siglo XX. El trauma que causó la Segunda Guerra Mundial en la historia de Occidente llevó en muchas ocasiones a la formulación de cómo logra cada pueblo o individuo la asimilación de una sociedad, cultura o persona diferente. El revisionismo histórico, el desarrollo de los tratados sobre Derechos Humanos y la globalización, consiguieron que el tema del Otro se instalase como asunto de constante debate en nuestros días.

En el último foro propuesto, titulado “víctimas, perpetradores y *bystanders*”, seguimos una vez más, las propuestas realizadas por la Escuela Internacional para la enseñanza del Holocausto de Yad Vashem y de este modo, nos centramos primero en las víctimas, y después en los perpetradores (agentes “verdugos”) del Genocidio. Dentro de este último grupo, incluimos, por supuesto, a los *bystanders*, “aquellos que son espectadores”, es decir, según la etimología de la propia palabra están ahí parados/as, sin hacer nada, pero su actitud resulta igual de aniquiladora. Esta clasificación procede de la amplia historiografía del Holocausto que pretendía buscar respuestas a las causas del Genocidio explorando todas las disciplinas del conocimiento. Pretendemos realizar un debate para organizar una actividad en la que se discuta la viabilidad de trasladar estas tres categorías a una situación de acoso en el aula. En ella estarían representados la víctima de acoso, el acosador/a (perpetrador/a) y los espectadores (resto de la clase); en esta última categoría habría que dividir a aquellas personas que ayudan a la víctima, a las que colaboran con el acosador/a, y a las que están de simples elementos pasivos o, en el fondo, son colaboradores pasivos de los perpetradores.

6 V. <https://bit.ly/3gGBQag>

Formato y origen del estudio del Holocausto en Galicia

La idea fuerza que estructura nuestra acción educativa en la transmisión del Holocausto se podría enunciar como: “acercar el conocimiento del acontecimiento a la sociedad y al público receptor”. En nuestro caso, a grupos de docentes que ejercen su actividad en Galicia. En un principio, parece que la realidad del Holocausto es un acontecimiento completamente ajeno a nuestra sociedad y, al tiempo, poco presente en los currícula de secundaria, e incluso de la Universidad. En todo caso, estuvo ausente en la formación del profesorado que realizó sus estudios durante el último cuarto del siglo XX y principios del XXI. De hecho, los canales de información sobre el Holocausto se basaban, generalmente, en la literatura producida por los supervivientes, los documentales y las obras de ficción cinematográfica, difundidas por los medios de comunicación y que, hasta 1995 —cincuentenario del aniversario de la liberación de Auschwitz— constituyeron las fuentes de formación autodidacta de las personas que deseaban profundizar en el tema. De ahí que las ideas recibidas sobre el Holocausto insistan en alejarlo de nuestra realidad histórica al situarlo fuera de nuestro tiempo y de nuestro espacio para representar un relato —histórico— circunscrito al desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, a la actuación del maligno, Hitler, durante la Alemania Nazi y a un tratamiento somero y tardío del Genocidio en centro Europa. La causa de este desconocimiento es posible atribuirla a otra idea recibida y creada durante la dictadura franquista basada en su supuesta neutralidad en el conflicto bélico. Hasta la publicación de la obra de Montserrat Roig *Els catalans als camps nazis* (2001), no se demostró que existieron españoles muertos en el Holocausto, de la misma manera que hasta la publicación titulada *Un español frente al Holocausto. Así salvó Ángel Sanz Briz a 5000 judíos* (2000) de Diego Carcedo, no hubo constancia de la acción rescatadora de los diplomáticos españoles en Hungría. En Galicia existe constancia de la muerte de republicanos gallegos en Mauthausen a raíz de la publicación en la revista *Grial* de sus nombres por parte de Lois Vázquez (1982) en el artículo «*Máis de cen galegos foron morrer a Mauthausen (Austria)*” y a través de los testimonios y escritos de la superviviente de Ravensbrück, Mercedes Núñez Targa, con *El carretó dels gossos: una catalana a Ravensbrück* (2005). En lo que se refiere a salvadoras de judíos, se tiene constancia de la acción rescatadora de las hermanas Touza desde la publicación, en 2005, de *Memoria de ferro* de Antón Patiño, retomada a su vez por Diego Carcedo en *Entre bestias y héroes: los españoles que plantaron cara al Holocausto* (2011). Llama la atención que así como el Holocausto judío recibe cierto apoyo institucional en Galicia con la celebración de jornadas y de cursos, los muertos gallegos en Mauthausen y la acción rescatadora de las hermanas Touza tienen que ser reivindicados por asociaciones de la Memoria histórica o a través de iniciativas individuales que divulguen el recuerdo de antiguos prisioneros de campos de concentración como la emprendida por el profesor de historia, Eladio Anxo Fernández Manso con la exposición “*Galegos en Mauthausen*”⁷ y la conferencia impartida en la Facultad de Filología e Tradución de la Universidade de Vigo titulada “*Joaquín Balboa, de Monterrei ao campo de concentración de Mauthausen*”⁸.

El desconocimiento u olvido por parte de nuestra sociedad del destino reservado a nuestros vencidos, provocó que iniciásemos un proceso de investigación, desde el nacimiento del nuevo milenio, con el objetivo de elaborar materiales propios para la docencia, la divulgación y la transferencia. Así, el primer artículo que da a conocer a la sociedad gallega y en gallego algo relacionado con el Holocausto fue una reseña de dos ensayos sobre teatro y Holocausto, *The Shoah in drama and performance* (1998) de Claude Schumacher y *Theatre, Fascism, and the Holocaust* (1999) de Vivian Patraka. Se trataba de un encargo del *Consello da Cultura Galega* para el *Anuario de Estudos Teatrais* (Garrido, 2001). Aquí se reconocía que existía un conocimiento del fenómeno transmitido por los medios de comunicación, sobre

7 Echevarría, M. del C. (2017) Ecos do horror galego en Mauthausen resoan no campus vigués. Vigo: DUVI. <https://bit.ly/2XhLcSc>
Galicia Confidencial (2017). Unha visión do horror que viviron os republicanos galegos nos campos nazis. Santiago de Compostela: Galicia Confidencial. <https://bit.ly/3gEwPz5>

Del Río, M. (2017). O perruqueiro galego de Mauthausen. Vigo: DUVI. <https://bit.ly/2MgGu0J>

Lamas J. (2017). Gallegos en los campos nazis. Vigo: La Voz de Galicia. <https://bit.ly/2TXIU9X>

Suárez, R. (2017). El peluquero de Mauthausen era gallego. Vigo: Atlántico Diario. <https://bit.ly/3gB8H0e>

8 V. <https://bit.ly/3gHXqev>

todo, cine y televisión (Garrido, 2001, p. 241), pero no creación propia. Para situar al lector en el contexto en que se generaron los ensayos arriba mencionados, se informaba de las diferentes denominaciones del acontecimiento: Holocausto, *Shoah*, *Hurban* y Genocidio, y se ofrecían las tesis sobre su origen y evolución, además de relacionarlos con sus representaciones en forma de relato escrito o audiovisual (Garrido, 2001, p. 242). El segundo artículo se publicó en el año 2004 y se generó dentro de la línea de investigación “Memoria, Mestizaje y Migración en Traducción e Interpretación” titulado “*L’image des interprètes dans les films de L’Holocauste: du casque au visage*” en el que se analiza la representación de la interpretación de lenguas en películas de ficción y documentales como el de Claude Lanzmann en *Shoah* (1985). Con el análisis de la recepción de las traducciones de la obra *Se questo è un uomo* de Primo Levi (Garrido, 2005a) se establece la periodización del conocimiento y divulgación del Holocausto en Occidente y el concepto traductológico de “Paratraducción”. En 2005, la asociación de traductores de Galicia (ATG) publicó en línea la traducción al gallego de *Histoire de la Shoah* de Georges Bensoussan (1996) unos meses antes de la publicación en papel del mismo título en castellano. Finalmente, en marzo de 2019, la editorial Xerais publicó la traducción al gallego de la obra fundamental del Holocausto, *Se isto é un home de Primo Levi*, junto con un epílogo escrito por el propio traductor.

Productos y Materiales para la Transmisión del Holocausto

La compilación y la organización del abundante material didáctico ofrecido por las diferentes instituciones de Yad Vashem, constituye un marco orientativo y un punto de partida en la elaboración de materiales propios. Este objetivo alerta a los futuros docentes a no caer en la tentación de realizar simples imitaciones descontextualizadas de la idiosincrasia del espacio socioeducativo en el que se realiza la enseñanza del Holocausto en una sociedad determinada. Así, nos hemos propuesto realizar una historia del tratamiento del Otro desde nuestra propia realidad histórica tomando como punto de partida la Historia de los judíos españoles. Una de las misiones del curso “Enseñar el Holocausto” y de la asignatura “Holocausto y Memoria” es encarar nuestro pasado en relación con los judíos, de ahí que utilicemos el vídeo “1492. El otro camino”⁹ (Centropa Cinema, 2015) como punto de partida para hacer una primera reflexión: ¿Qué buscamos con la utilización de material de Yad Vashem en vídeos y exposiciones? Usamos los materiales provenientes de la Escuela Internacional y del Museo Yad Vashem con la misma filosofía didáctica de esta institución y seguimos sus pautas para la enseñanza de la Memoria, adaptándolas a las capacidades cognitivas y emocionales de los escolares, que van de una franja de edad desde la infancia a la adolescencia, y que el historiador Karl Schurster califica como de “clara tentativa de passar a mensagem de autoidentificação” (2017). En realidad, la única forma de hacer universal la enseñanza del Holocausto consiste en que en cada territorio se tenga en cuenta la realidad socio pedagógica y se establezcan realidades próximas comparables de manera que se llegue a producir esa autoidentificación (Garrido, 2017, Introdução).

Con motivo de la conmemoración del 27 de enero del año 2015 realizamos en el IES Politécnico de Vigo un mural con carteles traídos de los archivos de Yad Vashem, titulado *Educar la mirada sobre el Holocausto*¹⁰ del que posteriormente editamos una grabación albergada en *youtube*. Esta exposición fue realizada por y para alumnado de secundaria y después recuperada como tarea para el alumnado de “Enseñar el Holocausto” en la que tenían que describir la narrativa del mural a través de las fotografías. Otro de los productos elaborados fue “Cartas póstumas”, del que también se realizó una exposición y un vídeo¹¹, a partir del libro homónimo editado por Yad Vashem (Zwi, 2006). Con la exhibición, a través de estas misivas, de los sentimientos y las preocupaciones que cada ser humano tiene en situaciones extremas, se reivindica el carácter universal del Holocausto. A pesar de que los textos fuente de “Cartas póstumas” anuncian una muerte inminente, estas misivas —cartas— son fragmentos de vida, de personas de todas las edades que envían a sus seres queridos y al futuro —lector/a— mensajes de esperanza

9 V. <https://bit.ly/3chBfbB>

10 Rodríguez Travieso, M.L. [Galiza Única] (2015, octubre 24). *Educar a mirada*. <https://bit.ly/2AtbtE1>

11 Rodríguez Travieso, M. L. [Galiza Única] (2015, noviembre 22). *Cartas póstumas*. <https://bit.ly/2XmfFid>

en el ser humano. Estas personas no se preocupan tanto por su fatal destino inmediato sino con el de sus allegados, y así ofrecen muestras de cariño y de agradecimiento. Además, dan consejos sobre elementos cotidianos aparentemente banales, pero imprescindibles y solidarios, en fin, nunca tan pocas palabras constituyeron tan auténticas historias de vida.

A continuación, pasamos a describir la propuesta didáctica de la participante María Yolanda Arana López en el curso “Enseñar el Holocausto”, de la edición de 2016, a partir del videomontaje “Cartas póstumas” para ser explotado entre el alumnado de primaria y secundaria. El primer paso consistiría en formar grupos de alumnos y alumnas a los que se les repartirían dos o tres cartas por grupo. Para que el alumnado pueda realizar un análisis de las cartas habría que facilitar algunos parámetros como la localización del campo del que han sido enviadas, su ubicación en los mapas, la causa de la brevedad de las cartas, los soportes utilizados, junto con análisis formales de los textos sobre las palabras más repetidas e incluso, un análisis psicológico-emocional de las misivas como la emotividad reflejada en ellas, emociones, preocupaciones, prioridades reflejadas, etc.

A continuación, habría una puesta en común en el aula de todos los trabajos de los diferentes grupos con vistas a la elaboración de unas conclusiones. Yolanda Arana propone que se podría añadir a cada trabajo un apartado del tipo “¿Sabías que...?” o “¿Conocías que...?” en los que cada grupo de alumnas y alumnos tendría que buscar información sobre un aspecto del contexto en el que se produjo el nazismo, la persecución y el aniquilamiento del pueblo judío desde diferentes ópticas: histórica, económica, social y cultural. También se podrían utilizar para, partiendo del detalle, explicar el todo, es decir, la Historia de Europa y la Historia Universal del siglo XIX y XX. Sería muy enriquecedor, para que se pudiera trabajar con las cartas a nivel transversal, que incluyeran varias materias o áreas educativas. De este modo, la misma autora, propone estas actividades: a) “Escribe una carta a...” o “Hoy llegó a mí una carta...”, en la que se daría a cada alumno/a una de las cartas y que, tras leerla atentamente y analizarla, le escribiría otra, a un amigo o amiga, relatando tanto el contenido como los sentimientos y reflexiones suscitados por su lectura; después, se podría elaborar un mural “comparativo” y analizar las facilidades que han tenido —en cuanto al material a su alcance, la libertad y comodidad que tuvieron para escribirla— en relación a las dificultades que tuvieron las personas que las realizaron en los campos jugándose incluso la vida si eran descubiertos; b) “Escribo a...”, las cartas se podrían repartir en dos grupos y, tras su lectura y comentario, que uno de los grupos realizara una carta formal dirigida a un ente, organismo, autoridades, etc. y el otro grupo que escribiera una carta informal. Además de trabajar el tema del Holocausto se podría utilizar para enseñar las características que han de tener los diferentes tipos de carta; c) “Día de los Derechos Humanos”, repartir las cartas por grupos o de forma individual, analizar su contenido en función de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (1948), y debatir qué artículos de dicha declaración hubieran sido vulnerados en la actualidad, y, por último, d) “Dramatización”, realizar una pequeña obra de teatro con la locución de las cartas en las que el alumnado haya participado.

Evaluación de “Enseñar el Holocausto” y Opinión de los Participantes

Para concluir reproducimos en las Figuras 1, 2 y 3 los resultados de las encuestas de calidad realizadas por el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) al alumnado de las dos ediciones, 2015 y 2016, del curso “Enseñar el Holocausto”, una vez que se acababa el período de docencia y evaluación. Cabe señalar que las preguntas que se formulan en los cuestionarios son las mismas para todas las actividades organizadas por el CAFI y que la puntuación máxima alcanzable en cada apartado es de 5 puntos. La encuesta es anónima y versa sobre la calidad de la docencia y de la organización del curso.

Figura 1.

Resultados de la encuesta de la actividad G1501046 - "Enseñar el Holocausto" (Edición 2015)

Media actividad	4.51
Participantes en la encuesta	35 de 47

Media por grupo	
Docencia	4.65
Organización	4.37

Figura 2.

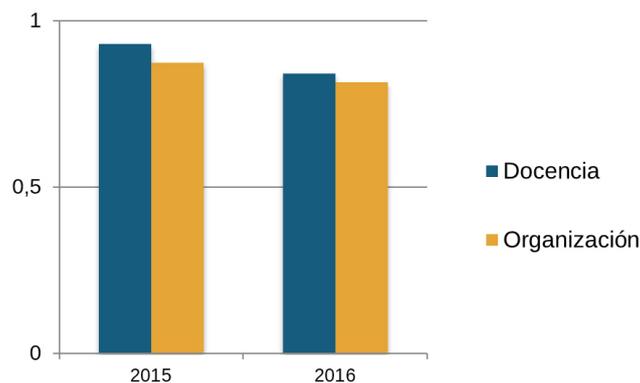
Resultados de la encuesta de la actividad G1601073 - "Enseñar el Holocausto" (Edición 2016)

Media actividad	4.14
Participantes en la encuesta	39 de 46

Media por grupo	
Docencia	4.21
Organización	4.08

Figura 3.

Comparativa en porcentajes de los resultados de docencia y organización



Referencias

- Assor, M. (2009). *Arístides de Sousa Mendes. Um justo contra a corrente*. (2ª ed.). Guerra e Paz Editores.
- Bensoussan, G. (1996). *Historia da Shoah*. Título original en francés: *Histoire de la Shoah*. Traductor al gallego: Garrido Vilariño Xoán Manuel (2005). <https://bit.ly/3dldzEO>
- Bernárdez, C. L. (19 de octubre de 2016). *Arte en los campos de internamiento franceses: del exilio republicano al exterminio nazi* [Discurso principal]. Facultad de Filología y Traducción, Universidade de Vigo. <https://bit.ly/2XKIG77>
- Canal, A. (2016). *O amor nos escuros días de Birkenau*. Edicións Xerais.
- Carcedo, D. (2011). *Entre bestias y héroes: los españoles que plantaron cara al Holocausto*. Espasa.
- Carcedo, D. (2000). *Un español frente al Holocausto. Así salvó Ángel Sanz Briz a 5000 judíos*. Temas de hoy.
- Centropa Cinema (2015). *1492. El otro camino*. <https://bit.ly/2ZWnz3k>
- Costas, L. (2015). *Un animal chamado néboa*. Edicións Xerais.
- Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. (10ª ed.). Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2004). *El amor que nos cura*. (2ª ed.). Editorial Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2015). *Las almas heridas. Las huellas de la infancia, la necesidad del relato y los mecanismos de la memoria*. Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2016). *(Super)héroes. ¿Por qué los necesitamos?* Gedisa.
- Del Río, M. (27 de abril de 2017). *O perruqueiro galego de Mauthausen*. DUVI. <https://bit.ly/3et9E94>
- Echevarría, M. del C. (24 de abril de 2017). *Ecós do horror galego en Mauthausen resoan no campus vigués*. DUVI. <https://bit.ly/3gEoMCq>
- Fernández Manso, E. (27 de abril de 2017). *Joaquín Balboa, de Monterrei ao campo de concentración de Mauthausen* [Discurso principal]. Facultad de Filología y Traducción, Universidade de Vigo. <https://bit.ly/2Xmg309>
- Fernández Manso, E. (27 de abril 2017). *Gallegos en Mauthausen*. [Exposición fotográfica]. Facultad de Filología y Traducción, Universidade de Vigo.
- Forges, J.F. (2006). *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*. Anthropos.
- Galicia Confidencial (24 de abril de 2017). Unha visión do horror que viviron os republicanos galegos nos campos nazis. *Galicia Confidencial*. <https://bit.ly/3dldW2a>
- Garrido Vilariño, X. M. (2001). A representación do Holocausto. En M. F. Vieites García (Ed.) *Anuario de estudos teatrais* (pp. 242-246). Consello da Cultura Galega. <https://bit.ly/3eC4fMZ>.
- Garrido Vilariño, X. M. (2004). L'image des interprètes dans les films de L'Holocauste: du casque au visage. *Anales de Filología francesa* (12), 151-176.
- Garrido Vilariño, X. M. (2005a). *Traducir a Literatura do Holocausto: Traducción/Paratraducción de «Se questo è un uomo» de Primo Levi* [Tesis de doctorado, Universidade de Vigo]. Servizo de Publicacións de la Universidade de Vigo [cd-rom].

- Garrido Vilariño, X. M. (2005b). *Historia da Shoah* (Traducción del francés: Bensoussan, G., 1996, *Histoire de la Shoah*, París: PUF) Bivir/Biblioteca Virtual. <https://bit.ly/3cjBKly>
- Garrido Vilariño, X. M. (2007). Os límites do cinema documental na representación do Holocausto: o modelo de Shoah como tradución/paratradución do acontecemento. En C. Becerra, S. Pérez Pico y A. Fuentes (Eds.). *Lecturas: Imágenes. Cine y Memoria* (pp. 29-47). Academia del Hispanismo.
- Garrido Vilariño, X. M. (2014). Las hermanas Touza-Domínguez, justas entre las naciones. En A. August-Zarebska, y T. Marín-Villora, (Eds.) *Guerra, exilio, diáspora. Aproximaciones literarias e históricas* (pp. 129-134). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Garrido Vilariño, X. M. (2017). Introdução. En F. Teixeira da Silva y K. Schurster (Eds.) *Políticas Educativas, Ensino e Traumas Coletivos. Ensino da História, regimes autoritários e traumas coletivos*. (Vol.2). Autografia, Edupe, EdiPUCRS
- Garrido Vilariño, X. M (2019). *Se isto é un home*. (Traducción y epílogo de la obra de Primo L. *Se questo è un uomo*). Edicións Xerais.
- Lamas, Jorge (27 de abril de 2017). Gallegos en los campos nazis. *La Voz de Galicia*. <https://bit.ly/2B-dljJy>
- Losa, I. (1987). *O mundo em que vivi*. (27ª ed.). Edições Afrontamento.
- Núñez Targa, M. (2005). *El carrito dels gossos: una catalana a Ravensbrück*. Edicions 62.
- Núñez Targa, M. (2011). *Destinada al crematorio. De Argelès a Ravensbrück: las vivencias de una resistente republicana española*. Renacimiento.
- Patiño Regueira, A. (2005). *Memoria de Ferro*. Promocións culturais galegas.
- Piñeiro González, V. (2015). *Lola Touza. La Schindler gallega 1941-1945*. Editorial Toxosoutos.
- Rodríguez Travieso, M. L. [Galiza Única] (24 de octubre de 2015). *Educación a mirada* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/Ns9AsK34zro>
- Rodríguez Travieso, M. L. [Galiza Única] (25 de octubre de 2015). *Historia da Shoah* [Archivo de vídeo]. Youtube. https://youtu.be/H8297esV_9U
- Rodríguez Travieso, M. L. [Galiza Única] (22 de noviembre de 2015). *Cartas póstumas* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/2wGa9xLrTpl>
- Rodríguez Travieso, M. L. [Galiza Única] (28 de mayo de 2017). *Otro Holocausto é posible* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/4KLZRXPpyxw>
- Rodríguez Travieso, M. L. [Galiza Única]. (25 de junio de 2017). *Culpábel ou non* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/tD7H7g0I18A>
- Roig, M. (2001). *Els catalans als camps nazis*. Edicions 62.
- Ruiz Barrachina, E. (2016). *Estación Libertad. Tres hermanas de Galicia ayudaron a escapar a miles de perseguidos por la Gestapo*. Esfera de libros.
- Schurster, K. (4 de mayo de 2017). *A transmissão do ensino da história das ditaduras militares e dos traumas coletivos* [Discurso principal]. Facultad de Filología y Traducción, Universidade de Vigo. <https://bit.ly/2XjYOMY>

- Schurster, K. (2016). *O fenómeno nazi e seu impacto na historiografía do tempo presente*. Autografía Educação e Comunicação Ltda.
- Sereny, G. (1983). *Into that darkness: An examination of Conscience*. First Vintage Books. A division of Random House.
- Sereny, G. (1995). *Into that darkness: From mercy killing to mass murder*. Pimlico.
- Suárez, R. (28 de abril de 2017). El peluquero de Mauthausen era gallego. *Atlántico Diario*. <https://bit.ly/2TWCMgZ>
- Teixeira da Silva, F. y K. Schurster (2017) *Políticas Educativas, Ensino e Traumas Coletivos. Ensino da História, regimes autoritários e traumas coletivos*. (Vol.2). Autografía, Edupe, EdUPUCRS
- Televisión de Galicia (4 de febrero de 2012). *Reporteiros: o segredo das irmás Touza*. Santiago de Compostela: TVG.
- Vázquez, L. (1982). Más de cen galegos foron morrer a Mauthausen (Austria). *Grial* (75), 107-114. Editorial Galaxia.
- Teixeira da Silva, F. Schurster, K. y I. Lapsky (2015). *O cinema vai à guerra*. Elsevier Editora.
- Wasserstrom, D. (1979). *Nunca jamás. Memorias de una sobreviviente de Auschwitz* (7ª Reimpresión). Hyspamérica Editores Mexicanos Unidos.
- Wieviorka, A. (1999). *Auschwitz expliqué à ma fille*. (Traducción del francés al gallego por Piñeiro, S. *Auschwitz explicado á miña filla* [Trabajo fin de carrera (2007), Universidade de Vigo]. Dirección: Garrido Vilariño, Xoán Manuel. Editions du Seuil.
- Yad Vashem (2011). *Que tu recuerdo sea amor - La historia de Ovadía Baruj*. Yad Vashem publicaciones. <https://bit.ly/3eCj56g>
- Yad Vashem (2012). *La vida cotidiana en el gueto de Varsovia. Unidad didáctica de la Escuela Internacional para el estudio del Holocausto*. Yad Vashem publicaciones.
- Zweig, S. (2010). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Acantilado
- Zwi Bacharach, W. (2006). *Estas son mis últimas palabras...Cartas póstumas del Holocausto*. Yad Vashem publications.



Sho'ah: Plasticidad del Horror. Estética, Realidad y Compromiso en la Historia del Arte

*Sho'ah: Plasticity of Horror.
Aesthetics, Reality and Commitment
in Art History*

Recibido: 01/04/2020 | Revisado: 19/05/2020 | Aceptado: 01/06/2020 | Publicado: 30/06/2020

 **Miguel Ángel Espinosa Villegas**

Departamento de Historia del Arte. Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada
espinosa@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0003-3597-6436>

Resumen: La producción artística o literaria posterior al holocausto posee un innegable valor documental, pero no contribuye tanto al esclarecimiento de lo ocurrido como a la expresión de lo que realmente sentimos y la actitud que hemos decidido adoptar para relacionarnos con ese pasado que ha acabado por convertirse casi en un objeto físico. El objetivo principal de este trabajo es sin duda advertir del peligro de acabar considerando algo meramente estético lo que ante todo debe ser un documento y un monumento perenne al recuerdo y la memoria. Así mismo pretendemos concienciar a los historiadores de arte en su doble faceta, también como historiadores, que esta tarea de advertencia en general les corresponde por su vínculo a los sistemas de divulgación del conocimiento de estas piezas tan sensibles. Para ello hemos utilizado una metodología esencialmente formalista, habitual en la historia del arte, analizando textos y testimonios como medida correctora que dé sentido al significado de las piezas, pero basándonos esencialmente en la propia imagen y su valor como significante. A partir de ahí se pretende construir todo un edificio explicativo y de compromiso profesional.

Abstract: Post-holocaust artistic or literary production has undeniable documentary value. However, it does not contribute so much to clarify what happened but to express what we are feeling now. This production explains better the attitude we have decided to adopt to relate to that past. The main objective of this work is undoubtedly to warn of the danger of ending up considering something as merely aesthetic what must first and foremost be a document and a perennial monument to remembrance and memory. Likewise, we intend to make art historians aware that this task of warning corresponds to them since they have a stark link to the systems of knowledge about these pieces. So we have used an essentially formalist methodology that is common in art history. We have analyzed texts and testimonies as a corrective measure that gives meaning to the pieces. And then we have studied the image itself and its value as a signifier. We intended to build a professional commitment structure for art historians.

Palabras clave: documentación, educación estética, educación artística, educación para la paz, fotografía, guerra, holocausto, valores.

Keywords: aesthetic education, art education, documentation, holocaust, peace education, photography, values, war.

Lo horrible es innato en el hombre -no sólo en una sociedad que fuera aberrante- y he sentido el deber de decirlo así. Zoran Mušič

Escoge lado. La neutralidad ayuda al opresor, nunca a la víctima. Elie Wiesel

La configuración de la mirada del espectador: la distancia del objeto

La obra de arte no es más que una representación. Es la materialización de un concepto al que ella misma nos remite y un vehículo de contacto entre sujeto e idea. Esta que es su naturaleza es también aquello que la completa y hace perfecta. La distancia entre el objeto y el sujeto no depende solo de la ubicación real de ese concepto, sino sobre todo del esfuerzo e interés que el sujeto demuestre para alcanzarlo. Todo aspecto material en la obra actúa siempre como reclamo para atrapar el concepto. Cuando esto sucede, el objeto puede ya pasar inadvertido para siempre y convertirse en mera pieza decorativa. Pero puede también suscitar una comprensión nueva de la idea cada vez. No obstante, siempre será el sujeto quien decida el modo e intensidad y optará así por una solución diferente dependiendo de la ocasión. Su decisión puede diferir respecto a la de otro sujeto, otro momento o incluso respecto a la tomada por él mismo en cualquier otra ocasión. En cualquier caso, la respuesta del espectador dependerá de cómo identifica la obra en ese instante. El momento, el lugar y el público hacen del encuentro algo excepcional (Sontag, 2004, p. 25). El vínculo entre sujeto, objeto y concepto es por tanto único en cada ocasión. Es por esto que esa relación solo es perfecta cuando el sujeto adquiere en ella la capacidad de explicarla e interpretarla, descubriendo cuál es la representación que la anima. Sin embargo, una inmensa mayoría de los objetos materiales referidos al holocausto no nació con esa necesidad de remitir a una representación y adquiere esa virtud a posteriori y forzosamente. Nuestra cultura nos ha acostumbrado a pensar que los objetos de un museo tienen un valor artístico o equivalente y esto no siempre es cierto. De ahí que se generen enormes problemas de medición de distancias entre espectador y objetos del horror, pues hacemos que la artísticidad actúe como patrón de medida y esta, en ocasiones, por más que la busquemos se encuentra ausente. Lo artístico es de naturaleza expresiva y está reñido con lo inefable, con la imposibilidad del horror de enunciarse a sí mismo. Por eso es necesario reconocerla en cierto grado en estos objetos y conferirles así la oportunidad de decir lo que ellos mismos representan, si no con palabras, sí al menos con imágenes. El horror adquiere notas insospechadas en los conflictos bélicos contemporáneos. La guerra no es ya solo una máquina de matar, sino una industria de la muerte. No solo se convierte en la escala, sino también en un sinsentido que repugna al mismo ser humano que la mantiene en funcionamiento. Repugna la barbarie y repugna el hecho de que niega lo más básico de la especie humana, la individualidad. La guerra cosifica y masifica a las víctimas negándoles cualquier intento de subjetivización y, por ende, de expresión. Las víctimas son números informes que ni hablan por sí mismos ni expresan otra cosa que a sí mismos como total. La condición de víctima está reñida con la artísticidad, pues todo lo que la atañe es ajeno al arte. Muchos de los reporteros que fotografieron la guerra o sus ocultos horrores en los campos de muerte eran judíos. Jamás sabremos hasta qué punto pudo afectar este hecho el modo de visión de los objetivos de sus cámaras, pero no cabe duda de que algunos estaban personalmente implicados en el conflicto (Shneer, 2010, p. 31). Esto significaba que, interna o exteriormente, se les suponía y exigía un compromiso mayor por el simple hecho de ser también víctimas colaterales.

Holocausto: visión y símbolos

Pese a su innegable valor documental, la producción artística o literaria posterior al holocausto no contribuye tanto al esclarecimiento de lo realmente ocurrido como a la expresión de la realidad de lo que sentimos. Parece explicar mucho mejor el modo que hemos decidido adoptar para relacionarnos con ese pasado que ha acabado por convertirse casi en un objeto físico. La proyección sentimental de este objeto y su representación material se asienta en el reflejo de unos valores y conceptos muy precisos que han hecho de este arte del holocausto o post-holocausto (Lang, 2005) también un arte simbólico. Lo material es un mero referente a un conjunto de connotaciones éticas suscitadas por una historia real que

obliga a replantearse conceptos y a definir personas y personajes: el mal, la víctima, el perdón... Pero el historiador del arte, con frecuencia, no se preocupa de dar una interpretación filosófica a ese mundo ético al que la obra nos remite. Lo habitual es que tan solo pretenda constatar la posibilidad de interpretación de un modo científico. Esta postura fría y distante adoptada en la correspondencia con su objeto de estudio le permite mirarlo frente a frente y establecer un sistema de relaciones significativas sin ceder al peso excesivamente sensible de su contenido.

La historia del arte considera que el arte consiste esencialmente en la creación de imágenes. Son imágenes vinculadas al momento que prefiguran y dotadas, por tanto, de un sentido histórico. De alguna manera la imagen es solo un sustituto equivalente de lo real, nunca lo real en sí. Jamás podrá sustituirlo por completo ni actuar como tal. La imagen, cualquier imagen, compromete así seriamente la realidad y su alianza con la veracidad y la historia. En otras palabras: ¿es real aquello a lo que me remite la imagen o no? ¿es válida la simbolización de la realidad o nos moveremos eternamente en la incertidumbre? ¿puede la imagen darnos certeza de un momento concreto? Lejos de ahondar en el planteamiento filosófico de la verdad y su temporalización, la cuestión resulta esencial cuando intentamos aclarar el valor simbólico de la imagen referida al holocausto. La imagen del holocausto le concede un lugar en la historia (Wajcman, 2003, p. 62), también en la historia de la sentimentalidad humana. El historiador del arte no puede olvidar en su interpretación que el holocausto ha pasado a convertirse en una clara señal de identidad judía. Al margen de su procedencia geográfica, cualquier comunidad judía identifica como propio lo sucedido en Europa. En el caso de Estados Unidos llega incluso, como señala Novick (1999, p. 7), a satisfacer *la necesidad de un símbolo consensuado* que procurase un motivo al conjunto para mantener su diferencia ante el peligro de disolución y asimilación plena en el entorno. La identificación de holocausto con identidad judía debe figurar en la base de cualquier lectura de este arte, aunque sea a costa de trasladar el problema de la tragedia del horror al ámbito nacional, social o político. Es así una trasgresión de lo real en la medida en que se produce una apropiación del tema por solo una de las partes, el judaísmo. No obstante, el holocausto, no debemos olvidarlo, no es solo una cuestión judía. Es esto lo que facilita su comprensión al margen del judaísmo, pero es lógico que se produzca esta focalización sobre la víctima hasta el punto de presentarla como la única posible: nada es comparable al holocausto judío. Fue un episodio único en la historia de la humanidad y, por tanto, crucial para la historia del judaísmo como principal afectado, pero también para la historia de la especie.

El uso indebido de la imaginería y el vocabulario propios del holocausto puede contribuir a trivializar el hecho e incluso a una desvirtualización total de la realidad cuando ambos son utilizados para sostener causas que, como las faltas y crímenes derivados de los procesos de colonización, nada tienen que ver con lo ocurrido con el pueblo judío en la Europa del siglo XX (MacDonald, 2007, p. 996). La construcción de una imagen banal del holocausto, presentándolo como uno más de los muchos episodios de odio a lo largo de la historia de la humanidad, es peligrosa por varios motivos. Un ejemplo lo tenemos en el torticero procedimiento de apelar a una sentimentalidad ya consolidada (MacDonald, 2007, p. 1009), como la simpatía por las víctimas judías, para focalizar la atención sobre procesos muy distintos, como el acoso a las comunidades indígenas, por ejemplo. Tales patrones no son aplicables a estos casos. La banalización es también peligrosa porque nos aleja del conocimiento real de lo sucedido y nos induce a pensar que el holocausto judío podría ser estudiado desde un contexto muy diferente del que lo generó. El problema que plantea la imagen del holocausto es una cuestión de límites de significado. La representación del horror en sí misma no tiene más sentido que el documental, pero la mirada del fotógrafo o del artista plástico y literario le confiere un nuevo valor simbólico, libre y convencional. Este valor se acentúa en el momento en que la reflexión del autor, la obra de arte, se *viraliza* y comienza a ser percibida en contextos variados y diferentes. La simbolización de la imagen del holocausto lleva implícita una cierta descontextualización y, por tanto, es susceptible de un cierto desvío en la comprensión de su auténtico significado. Es cierto que la imagen, particularmente la fotografía por causa de su alianza con la verdad, condiciona nuestro modo de percibir unos hechos en los cuales no nos hemos visto involucrados. Pero no lo es menos que compartir la imagen y los sentimientos provocados en cada sujeto con un grupo más amplio determina también la creación de una especie de conciencia colectiva falseada. La historicidad

se define entonces a partir de la sentimentalidad colectiva, al tiempo que se da el rango de icono simbólico a lo que no es más que un documento. Ver la realidad a través de este tipo de símbolos es asistir más que a lo real en sí a una ficción muy próxima, pero en cualquier caso artificial y convencional.

Arte y shoá: la función y el sistema de valores

Esta barbarie es un crimen sin imágenes, aunque con muchos testimonios: nada gráfico que nos remita a algo tan sórdido, pero muchas palabras que liberan la imaginación. Quizás por ello, en relación al tema, sea más abundante la obra literaria que la plástica. Quizás también por esto la plástica se impregna de abundantes contenidos literarios que intentan rellenar el hueco dejado por la imagen como referente. El exterminio pretendía borrar en silencio la memoria judía que un día existió. El hueco, la ausencia, como señala Wajcman (2005, p. 17), encuentra en el arte su mejor modo de manifestación y evidencia. Para este psicoanalista, el siglo XX se caracteriza por la invención del *deber de memoria*. Esto conduce paradójicamente a lo contrario, al olvido, pues *elegir monumentos es, después de todo, y principalmente, una manera de organizar la 'tumba del pasado'* (Wajcman, 2005, p. 14). El deber de memoria ha sido asumido por el estado, especialmente en este caso. Su compromiso es expresar lo inefable y representar lo que no tiene siquiera una imagen de referencia, habida cuenta de que las víctimas, que son las únicas que podrían haber recordado algo, fueron enmudecidas. La mayor dificultad en el estudio histórico de este período de terror surge al comprender que los documentos nos obligan inexorablemente a adoptar una postura explicativa desde la víctima o desde el opresor y que eso significa de algún modo tomar partido por un modelo historiográfico determinado. La historia fue contada en sus primeros momentos desde Europa o Estados Unidos poniendo su atención en la documentación producida por el aparato germano. Solo a partir de Friedman (1976, p. 643) y sus seguidores israelíes comienza a prestarse atención al mundo global judío bajo ese gobierno nazi y a analizar pormenorizadamente cada aspecto de la vida judía, incluida la intelectualidad y el arte. La escuela israelí hace del pueblo judío un sujeto histórico, lo libera de su papel de víctima y lo convierte en un sujeto capaz de resistir frente a la maquinaria nazi (Gutman, 2002, pp. 109-125). Se evita al menos la imagen de cordero indefenso, inerte e inerte ante el horror, como crítica y duramente señalaría Slavoj Žižek al periódico *Ha'aretz*: "The perception of the Holocaust in terms of a tragedy does an injustice to the real extent of the horror and shrinks it to the dimensions of the normal. In this there is a kind of denial of the magnitude of the disaster." (Wolkstein y Mishani, 2006, 5 de septiembre).

La artísticidad del documento gráfico: la inmediatez de la fotografía y la estética del horror

El intento nazi de exterminio industrializado y sistemático constituye un hito para demasiadas cuestiones relacionadas con el concepto de humanidad, también para el arte. Es una subversión de cualquier valor humano, altera la evolución normal de la especie y no puede ser obviada su influencia, ya sea por acción o por omisión. Si al entender de Adorno, la poesía quedaba muda tras el horror, tal vez el momento posterior al espanto fuese la ocasión propicia para dar una oportunidad a las artes plásticas y que ayudasen así a explicar lo que no tenía explicación posible. Al fin y al cabo, son esa naturaleza expresiva y la capacidad de no requerir palabras precisas para explicar conceptos lo que hacen interesante a la práctica artística. Sin embargo, el holocausto obliga al arte a "presenciar el desmoronamiento de las formas de representación" (Godfrey, 2007, p. 13) tradicionales y a plantearse otras vías. El problema del naturalismo era su estrecha y explícita complicidad con la plasmación del horror. La sustitución de la sugerencia por la inmediatez de la imagen, puede ser demasiado hiriente para una sensibilidad aterrada ante lo inconcebible por inefable. La abstracción, sin embargo, permitía a cada espectador recibir el mensaje en el grado de crudeza soportado o deseado por él mismo. La figuración del holocausto a través del arte abstracto no solo es válida, puesto que la abstracción también explica conceptos y sitúa ideas en una línea temporal, sino que goza de la ventaja de poder graduar su intensidad y alcance. La fotografía por el contrario, inmediata y explícita, se halla fuera del ámbito de la expresión, es esencialmente precisa y comunicativa y añade los valores de certeza y credibilidad a lo representado. La imaginación parte de un hecho entendido como real e innegable y es libre de construir cuantos edificios quiera a partir de la imagen, pero ese edificio que muestra impreso sobre el papel es el único con sólidos cimientos.

Este valor resulta ambivalente y cuestiona el papel de la fotografía como documento representativo o histórico, si no se apoya en un conocimiento sólido de lo acaecido. La relación del espectador con la imagen es siempre la de un lector de códigos. Él debe desentrañarla, pero a menudo no es más que una propuesta abierta que cierra y completa a su antojo. Ese es nuestro modo humano de percibir la realidad. Las artes plásticas conceden esa libertad del antojo y nos han habituado a ella, pero la fotografía la limita sobremanera exigiendo del espectador el conocimiento pleno de la línea temporal y de los hechos ubicados sobre ella: de no ser así, la interpretación del espectador podría convertir en documento falso lo que es un hito garante de veracidad. La fotografía documental comienza a experimentar un tímido cambio en el período de entreguerras consistente en la intensificación paulatina de sus posibilidades artísticas mediante la incorporación de nuevos recursos técnicos. Se trata de procesos que condicionan y cambian la lectura y comprensión de la imagen, que no eran gratuitos en absoluto, pues podían responder tanto a intenciones puramente estéticas como de naturaleza ideológica (Shneer, 2010, p. 44). La imagen fotográfica, antes de su decodificación, ha de ser minuciosamente procesada y catalogada y debe ser ubicada en las condiciones históricas espacio-temporales que la sostienen. La ausencia de estetización en la mirada que requiere este tipo de documento lo hace inestimable para la representación del holocausto, mucho más quizás que la obra de arte. Sin embargo, hoy cuestionamos como nunca su idoneidad. Tal vez el problema no deriva de la técnica, sino de su finalidad o de su definitiva conversión en una forma artística contemporánea más. También pudo resultar decisiva la subsecuente educación de las generaciones posteriores a la masacre dentro de una forma de lectura e interpretación de la imagen fotográfica mucho más artística que documental.

La fotografía, como representación veraz del horror, es cuestionada a causa de la contaminación o hibridación que se ha producido en la cultura contemporánea con el campo de las artes, a causa de su estetización. La estetización de la fotografía es en cierto modo inevitable, ya que “el tiempo termina por elevar casi todas las fotografías, aun las más inexpertas, a la altura del arte” (Sontag, 2008, p. 30). Pero aunque pudiese salvarse esta cuestión, seguiríamos poniendo reparos a su uso por la excesiva crudeza con que mimetiza lo real y el hecho de nacer de un acto de fuerza o violencia añadida sobre la voluntad de la víctima. De esta suerte, no queda más posibilidad que un compromiso intermedio, en que la imagen signifique lo que representa, comunicando su realidad, pero permita de idéntico modo abrir la puerta a una libre expresión de los sentimientos suscitados. En cualquier caso, como género especial, la fotografía del horror sigue siendo necesaria. Otras artes, como la pintura o la escultura, empeñadas en otras aventuras expresivas, tras la Segunda Guerra Mundial, jamás conseguirán el grado de precisión y mimetización. Simplemente queda patente su especificidad y por tanto, la necesidad de unos nuevos mecanismos y hábitos de interpretación.

[La documentalidad de la pieza artística nacida del holocausto: la plástica del testimonio y la memoria](#)

En esta especial relación con la realidad, el fotógrafo no actúa sobre el objeto representado, tan solo sobre el modo de ofrecerlo a través del manejo de la cámara. De suerte que lo artístico viene determinado más por la realidad del objeto que por el mundo interior del sujeto artista (Keilbach y Wächter, 2009, p. 55). Predomina así su carácter documental y nos obliga a la concesión del valor de única realidad posible y objetiva. Desde su invención, la historia no ha tenido mejor apoyo documental y ni siquiera un texto puede explicar tanto tan explícitamente. La escasez de manifestaciones plásticas artísticas coetáneas y paralelas a los hechos revaloriza extraordinariamente la consideración de las pocas muestras existentes, pero no nos permite articular una teoría objetiva y acertada sobre la relación del tema con el arte, de modo que acabamos inscribiéndolo en capítulos historiográficos ya asentados: la violencia en la historia del arte, el mal, el tratamiento artístico de la moral... La fotografía del holocausto suele ilustrar y acompañar discursos de carácter histórico como documento. Este uso como soporte de narración histórica genera una distorsión grave en la veracidad de la realidad que representa, pues la imagen queda como mero apéndice de un edificio expresivo articulado premeditado e intencionado, como es el texto redactado por el historiador. La distorsión es aún mayor cuando, inscrita en el cuerpo general del texto, la imagen se acompaña de un pie o título que condensa y responde a la intención

ideológica o metodológica de quien la usa. Barnouw (1996) analizó los contenidos de estos títulos, a menudo inculpatorios, pues buscaban responsabilizar a una población alemana que con la derrota había heredado la culpa, incluso de todo cuanto desconocía. La ignorancia fue la autoexculpación alegada por el pueblo alemán, que no salía de su estupor ante lo que las imágenes revelaban. La fotografía no es una ilustración para los libros de historia, ya que los contextos personales y circunstanciales cambian y afectan enormemente a su lectura.

Como documento, tampoco la imagen puede resolver por sí sola la enorme complejidad de los hechos. La fotografía carecía de interés para el campo de la historia, precisamente por su escaso aporte frente a otro tipo de objetos. Las imágenes de los campos fueron tomadas como prueba y testimonio ante la duda previsible y la incredulidad de la masa ajena a todo lo sucedido. Ofrece aspectos de lo real, pero no lo agota y aunque actualiza lo ocurrido y lo *re-presenta* rescatándolo del olvido del pasado, es sólo un simple apoyo que requiere ser acompañado de otros muchos más de naturaleza variada, fundamentalmente textos. Una buena parte del material disponible responde al enfoque de un fotógrafo totalmente ajeno a la situación y que llega a conocer el horror acompañando a las tropas victoriosas. Este tiende a leer lo que capta su objetivo como una simple consecuencia del proceso bélico y no como el auténtico crimen contra la humanidad que realmente fue y cuya auténtica naturaleza se desvela solo tras el conflicto. El reportero realiza la lectura de lo que capta desde sus propios esquemas histórico-artísticos y sus principios éticos, enlazando lo que ve a su moral judeocristiana occidental, reconvirtiendo escenas y plasmando personajes del mismo modo que el barroco católico había llenado sus iglesias con arquetipos personificados en mártires, santos e imágenes sagradas. La fotografía periodística del horror tiene así algo de barroco, en cierto modo ambas manifestaciones tienen como base la tragedia y la pasión del ser humano. Esta hibridación no deja de ser también una falsificación: la instantánea se vacía de su contenido real y se lo sustituye por un referente histórico y artístico, esencialmente religioso, fácilmente comprensible para la cultura occidental. Es la acomodación a un símbolo ya constituido, de una realidad puntual, el holocausto, pero entendida como realidad humana eterna, repetible a lo largo de la historia de la humanidad. Este tipo de reinterpretación erradica la especificidad del exterminio judío.

El sesgo y en cierto modo la distancia entre el fotógrafo y la realidad de su obra son dos notas más de distorsión en la validez documental de estas imágenes. Quienes realizaron este tipo de fotografías declararon haberlo hecho como la única manera posible de demostrar al mundo y a sí mismos, incrédulos todos pese a la evidencia, la veracidad del horror con que se toparon. Es una fotografía aséptica de carácter claramente documental, que constata el hecho, pero desconoce su verdadero alcance y objetivo. Fue el instrumento de los vencedores para mostrar la carencia total de valores de los vencidos y el grado de inhumanidad al que conduce la vida al margen de las excelencias de la democracia occidental. Son muy escasas las imágenes tomadas por las propias víctimas. De existir un mayor número, seguramente se habrían centrado en documentar y denunciar el crimen, pero no fue así y todo sucedió en silencio, sin más pruebas que los restos e instantáneas aparecidos tras el final de la guerra. Esta carencia documental sustenta una cierta falta de credibilidad en relación a los hechos narrados *a posteriori*. El tema planteado es el de la posibilidad de representar verazmente los acontecimientos o no (Wajcman, 2001, p. 48) ante la falta de documentos gráficos sobre el crimen en sí. Los historiadores suplieron esta ausencia incorporando a su discurso las declaraciones de las víctimas. Como parte del texto, daban mayor autenticidad a sus argumentos explicativos sobre el porqué y el cómo de la barbarie (Goldberg, 2009, p. 222). La imagen no permite este recurso, a lo sumo lo suple mediante el título a pie de foto, pero ante la escasez de testimonios escritos en aquel momento sobre la vida en los campos, adquiere un valor documental esencial.

Las cuatro imágenes tomadas en agosto de 1944 por los miembros de un Sonderkommando en Auschwitz, serían tal vez las únicas nacidas con un claro cometido sólo documental. Aunque no digan toda la verdad, estas son la única verdad que queda. El valor concedido a estas fotos-desgarro (*photo-déchirure*) por Georges Didi-Huberman (2001, pp. 219-242), que acuñó esta expresión para

ellas, suscitó una enorme polémica en torno a la relación entre imagen fotográfica, realidad y verdad. Didi-Huberman hace de estas fotos las mejores pruebas testimoniales y la evidencia de una voluntad de resistencia y supervivencia del recuerdo nítido. Él pretende que las fotos de Auschwitz sean tomadas como prueba material y testigos silenciosos por su singularidad (Feyertag, 2008), de una manera estricta y objetiva que nada deja a la imaginación. Pero niega la irrepresentabilidad del delito tradicionalmente admitida y afirma que es el sujeto quién construye la imagen (Wajcman, 2001, p. 49) y que, por esta causa, basta con cambiar el punto de vista para apreciar en las muestras ofrecidas las cámaras de gas. La objetiva inconsistencia de unas imágenes relativas, por cuanto requieren de un cambio en el espectador, suscitó una enorme polémica académica sobre el valor de estas pruebas. Se opone así a la idea de Claude Lanzman (1994), quien concede al testimonio oral de las víctimas y su capacidad de sugerencia el mayor peso a la hora de reconstruir la verdad de lo sucedido, sobre todo habida cuenta de que se intentó silenciar a toda costa lo acaecido entre sus vallas y solo las declaraciones de estas personas vinieron a llenar ese silencio soterrado (Levi, 2000, p.15). La intención de Didi-Huberman es comprensible. Cada imagen era un foco de luz sobre un genocidio silencioso y silenciado entre las alambradas de los campos de concentración. Era una posibilidad de plantar cara al negacionismo y sobre todo de trabajar en favor de la memoria, a costa de convertir la imagen en una especie de reliquia sagrada. No todos los estudiosos consideran que el estudio de la imagen del holocausto debe seguir estancado en la polémica sobre la posibilidad de representación o no. Algunos como Kaplan (Kaplan, 2007) entienden la polémica ya agotada y no sólo reconocen a estas imágenes su representatividad, sino también su artisticidad.

La mayor parte de las imágenes fueron captadas por los agentes del exterminio y tampoco escapan a la distorsión. Esta fotografía, realizada a instancias de la máquina de guerra y destrucción nazi, respondía a intereses varios. Podríamos establecer tres grupos diferentes (Keilbach y Wächter, 2009, pp. 63-64). El tipo más sesgado de todos lo constituye sin duda lo que podríamos llamar *foto-engaño* o *foto-máscara*, cuya misión era ocultar a los ojos del mundo la verdad escondida tras los muros de sus pretendidos campos de reeducación. Terezin no fue el único gran falso decorado para ilustrar periódicos que contaran al mundo los logros de la racionalidad y modernidad germanas, en su empeño de mejorar las condiciones de vida de aquellas pobres gentes. Son imágenes preparadas, casi hollywoodianas, que sirven a los intereses propagandísticos internacionales del asesino. Hubo también, por supuesto, una fotografía destinada al uso interno de la administración y dedicada a reflejar la eficiencia del sistema y el modo en que se cumplían las distintas tareas programadas. Se trata sin duda del grupo de imágenes que mejor documentan la cotidianeidad de esta industria de la muerte. Y, finalmente, no puede faltar la *imagen-souvenir* tomada por el soldado represor que obliga a la víctima a un posado inmoral por la vejación que suponía el escarnio. Constituye la captación de la realidad más viciada de todas por el horror explícito reflejado en la impotencia de la víctima obligada al juego y la impostura, toda vez que su dignidad ya había quedado destruida. Las imágenes de las ejecuciones estaban totalmente prohibidas, pero las leyes no pudieron impedir la captura de estos momentos (Keilbach y Wächter, 2009, p. 65).

Todos estos tipos sufren además por igual una última distorsión derivada de la excesiva exposición, divulgación y reconocimiento de la imagen. El hábito a un símbolo acaba por hacerlo invisible y trivializarlo. Su asunción implica su desaparición. Hoy, ante el símbolo del cigarro bajo un aspa, nadie se detiene a pensar en lo que implica el hecho de fumar y sus consecuencias, asumimos que ese espacio es un espacio libre de humos y continuamos sin mayor problema, especialmente si no somos fumadores. De idéntica manera, la imagen del holocausto puede convertirse en algo inadvertido, no sugiere más allá de algo que sucedió y con lo que nuestro vínculo es nulo o extraordinariamente débil. La inadvertencia es mayor cuando el hábito de exposición a la imagen acaba sustituyendo su valor documental por un valor estético inherente a la fotografía como práctica también artística. La suplantación de un contenido por otro sustrae la imagen definitivamente y la adscribe a otra esfera atemporal, gobernada por el sentimiento y donde huelga la razón requerida por lo documental.

Educación y transmisión de valores: entre imagen y narración

La imagen adquiere un valor educativo a partir de los años 60, cuando deja de ser considerada sólo una prueba eficiente de todo lo acaecido en Europa.

Re-aprendiendo a ver y a mirar

La progresiva e inminente desaparición de los supervivientes obliga a replantearse la revisión del valor representativo de las imágenes de los campos (Farmer, 2010, p. 15). Los testimonios orales que habían mantenido viva la memoria resultaban cada vez más lejanos con la desaparición física de los narradores. Los monumentos y las fotografías recopiladas y expuestas con asiduidad comenzaban a ser, también a su vez, simples decorados urbanos o motivos de exhibiciones temporales. El miedo a representar lo que siempre se consideró irrepresentable había condenado la validez de cualquier testimonio gráfico y depositado el único reconocimiento y la veracidad solo en el relato de la víctima. Pero la imagen de lo terrible del momento había sido relegada a un segundo plano. Los encargados de poner la memoria en orden y custodiarla preferían siempre la palabra escrita a la imagen, mero ornato en los textos de los historiadores. Pero de pronto, asistidos por el boom de la historia del arte, los historiadores comienzan a comprender el alcance del análisis de lo que hasta entonces desdeñaron. La imagen, la fotográfica especialmente, tiene la virtud de ofrecer un aspecto de la realidad más o menos objetivo y propiciar en el espectador una reacción que nace de su sentimiento. Esta respuesta es totalmente humana y susceptible de ser analizada desde otros campos ya tradicionales en el estudio de la barbarie, como la psicología. Lo visual se convierte en objeto de estudio para la mayoría de campos científicos desde los que se había abordado el tema del holocausto, aunque tradicionalmente no hubiese interesado más que a fotógrafos y periodistas (Shneer, 2010, p. 28). La historia del arte jamás habría aspirado a un pedazo del pastel temático, que había sido repartido a priori entre historiadores y psicólogos preferentemente. Sin embargo, encuentra ahora, por su capacidad de aliar disciplinas diversas sobre el mismo objeto visual, que no sólo tiene algo que decir, sino que además puede ofrecer una doble solución al modo en que se ha de hacer perdurar la memoria: por un lado, resolviendo los problemas de interpretación y lectura integral de la imagen y, por otro, dando respuesta a los inconvenientes derivados del almacenamiento y musealización de los restos de ese bárbaro pasado. La historia del arte puede muy bien explorar la relación entre lo visual, la palabra hablada y el texto, unificando así objetos de estudio y métodos de análisis diferentes. Puede además comprender y esclarecer el papel de la imagen en la configuración de un ideario común sobre conceptos como la guerra o en la identificación de lo visual con una causa nacional o identitaria. Al fin y al cabo, la imagen artística es también la manifestación de un modo de ser peculiar frente a los otros. Lo icónico es un instrumento peligroso dependiendo de su uso. La fotografía documental soviética, por ejemplo, no presenta a los judíos agraviados y liberados como judíos, sino como ciudadanos soviéticos o seres humanos en general (Shneer, 2010, p.38), siguiendo unas férreas directrices políticas tendentes a la unificación de todos los pueblos y etnias de la joven comunidad soviética. El problema surge, pues, del uso indiscriminado de esas imágenes vergonzantes que mostraban sujetos cuyos números tatuados habían sido de nuevo sustituidos por nombres y apellidos, que en muchos casos habían continuado con su vida tras el horror y habían guardado el trauma sin querer expresarlo para no lastimar a sus descendientes. La decisión sobre la legitimidad de uso de esos documentos históricos y visuales les correspondía a ellos por entero, máxime cuando un mismo documento podía ser objeto de interesadas lecturas sesgadas por la ideología o el antojo del usuario (Farmer, 2010, p. 118) o cuando en aras de una sensibilización masiva con el tema, comienzan a utilizarse los medios de masas o la cinematografía.

Surge una cuestión más acerca de la validez de la fotografía del trauma y es que, como señala Sontag:

Hay algo depredador en la acción de hacer una foto. Fotografíar personas es violarlas, pues se las ve como jamás se ven a sí mismas, se las conoce como nunca pueden conocerse; transforma a las personas en objetos que pueden ser poseídos simbólicamente (2008, p. 24).

La obra de arte es la captación de una mirada sobre el mundo (Wajcman, 2005, p. 20) que encierra dos enigmas: lo que el artista ve y lo que quiere representar. En realidad siempre nos conduce a algo más allá de ella misma, ya que nos proyecta a un tiempo diferente y futuro. Uno de los inconvenientes que se plantea con la representación gráfica del holocausto surge precisamente a partir de su especificidad. A lo largo de la historia del arte, la pintura histórica ha asignado una imagen representativa a los hechos acaecidos sin mayor dificultad. Desde la distancia cronológica a menudo se han construido imágenes que han ayudado a visualizar un pasado desde la óptica de estilo y del autor. En cualquier caso, estas representaciones se han convertido en referente a unos hechos que la historia explicaba por su parte desde los textos como fruto de la investigación. El problema del holocausto estriba en su innegable historicidad y su inmediatez a una serie de sistemas de representación gráficos que, como la fotografía, constituyen los mejores aliados de la verdad. En otras palabras, no cabe representación cuando la imagen se explica por sí sola y corresponde a la estricta veracidad. No cabe la mente de un artista ideando y componiendo una imagen explicativa que ya ha sido proporcionada por la fotografía. Esto implica que la práctica artística desarrollada después del genocidio sobre el tema del holocausto por artistas supervivientes, descendientes o sensibilizados con él, de algún modo se ve liberada del rigor histórico y puede concederse la libertad de hacer que prime la expresión del sentimiento sobre la del dato fidedigno. No es importante desde este momento que el arte sea figurativo o abstracto. Si el primero parecería estar más próximo al dato, como el segundo lo estaría al sentimiento, lo cierto es que indistintamente ambos estilos ayudan a la expresión de lo inexplicable.

Cuestión aparte, fundamental en la pintura de historia, pero no en este caso, es qué momento debe ser el representado y qué imagen por tanto debe convertirse en el referente de eso que genéricamente llamamos holocausto. La historia del arte recoge tantas respuestas como las existentes en la historia a la hora de enfrentarse al tema: el mundo judío inmerso en la locura generalizada de la época, la vida de angustia en los campos, la cámara de gas, el crematorio... El holocausto puede entenderse como un único objeto o como un todo compuesto de diferentes elementos (Lang, 1995, p. 89) y cualquiera de ellos es válido una vez que el arte se ve liberado de la necesidad de constatar y da rienda a la expresión. No caben problemas como los generados con el caso de la fotografía: el holocausto es inefable porque nadie sobrevivió a la cámara, no se puede contar lo que nadie contó. Pero la cámara y su inefabilidad, son un hecho y generan un sentimiento y su expresión es tan real y legítima como la de cualquier otra muestra artística. Esa es la razón de que la imagen plástica camine por otros derroteros a los exigidos a la fotográfica. Ambas con sus dosis de valor artístico y documental, ambas capaces de representar como referentes todo un hito histórico increíble por su singularidad, pero cada una de ellas con posibilidades de lectura e interpretación muy diferentes.

Asunción de la realidad: imagen o relato

El arte no es jamás la copia pasiva y fidedigna de la realidad, sino una realidad repensada por el artista y ofrecida a un público que, a su vez, deberá inferirla a partir de los trazos que este le brinda. Esto implica un choque inevitable entre la concepción previa del propio espectador y la elaborada por el artista. La obra es solo un pretexto para la adecuación de ambas y una oportunidad para reformular la realidad a la que asistimos, organizándola, estructurándola y asumiéndola a partir de los hitos más destacados. El papel del artista parece mucho más interesante que el de simple documentalista, pues ofrece un esquema previo que será sometido a debate. El artista es un instrumento de la sociedad en su avance y, ante la crisis, denuncia y proporciona posibles salidas. En época de bonanza, advierte de las posibilidades del cambio nefasto y propone caminos hacia un mayor avance. Ante el conflicto, el artista sufre porque se le urge una toma de partido y una apuesta clarificadora que ilumine un poco la sinrazón.

El problema del artista con los acontecimientos del exterminio es inasumible. Si era personaje principal y actuaba en este drama como víctima, a duras penas se le concedería la posibilidad de ofrecer plásticamente su visión ordenada del esperpento en que se veía inmerso. Si fue superviviente, su visión a posteriori solo puede actuar sobre la nada, pues nada había, salvo la propia reflexión sobre el dolor.

Pero, en cualquier caso, se le priva definitivamente de la posibilidad de actuar como demiurgo salvador. Este es el gran problema del arte en relación al holocausto, que no puede representar lo que ya no existe, como coetáneamente no le fue permitido representar lo que sí existía. Peor aún es la relación con la plástica de aquellos descendientes que han vivido un mundo caótico, que ya no les correspondía, desde la presión del dolor soterrado y el choque de un pasado real contra un presente igualmente real, pero distante de la víctima, que para siempre queda estancada o marcada al menos por la barbarie.

La relación del artista con el genocidio judío no es siquiera la relación del artista con el tema de la guerra. No es un arte que analice e investigue sobre el conflicto, en todo caso debería haber sido un arte que, desde el intento de negación del conflicto por parte de los perpetradores, elucidase sobre su realidad y consecuencias. Los artistas que toman partido ante la guerra lo hacen por uno u otro bando en función de su posicionamiento ideológico (Llorente, 2010, p. 226) y utilizan libremente el estilo que más se adecúe a su voluntad expresiva. Pero ante el horror no caben posicionamientos enfrentados, el artista no puede tomar partido sino por lo humano, frente a lo que le es ajeno. A veces la postura del artista es incomprensible, pero plasma muy bien el modo que el arte tiene de asumir una realidad fuera de lo humano. Zoran Mušič, un no judío condenado por pertenecer a la resistencia de Trieste, realiza unos ciento ochenta bocetos de la vida en el campo, pero según sus propias palabras no lo hace como protesta o como un reportero con intención de documentar, sino como artista. Por eso dibujaba solo lo que le interesaba (Clair, 2007, p. 79). Y, sin embargo, aunque Mušič insiste (Clair, 2008) en que no persigue documentar, sino que todo es fruto de un deber quizás hacia sí mismo, como bastión de humanidad frente a lo despersonalizado, como artista consigue lo que a veces un documentalista no logra, precisamente por esa selección en la representación y la artísticidad implícita al dibujo:

El artista los captó desde un punto de vista elevado y sin dibujar ningún fondo o elementos de referencia espacial, de modo que se exponen a nuestra mirada sin posibilidad alguna de ocultarse, pues están solos. Tendidos en el suelo o amontonados con las bocas desencajadas muestran, ya sin posibilidad de pudor alguna, el sexo inerte (Llorente, 2010, p. 232).

Afirma J. Blutinger (2009, p. 269) que el gran escollo de la enseñanza sobre hechos como el holocausto es que generalmente tiende a verse y a utilizarse el lenguaje propio del perpetrador del crimen y que lo lógico sería hacerlo prestando idéntica atención al punto de vista de la víctima. Esto significa conferir a su testimonio el valor de documento histórico y recrear lo sucedido también desde su propia conciencia, en vez de tratarla tan solo como víctima paciente. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido con otras minorías no judías (Blutinger, 2009, pp. 270-273), como gitanos u homosexuales, surge un nuevo problema para la enseñanza adecuada de los hechos históricos a partir de este tipo de testimonios: su extraordinaria cantidad y variedad. Al margen, y siguiendo de nuevo a Blutinger (2009, pp. 274-276), hallamos otras dificultades que deben ser tenidas en cuenta en el uso del testimonio personal, oral o escrito, como documento para la enseñanza: El relato personal es el relato de un superviviente y el estudiante puede tener la sensación de que lo que es un hecho excepcional y fortuito fue la generalidad. Buena parte de los supervivientes pertenecían a una minoría de víctimas en los campos, integrantes de una extraña *zona gris* como la llamó Primo Levi, que a menudo sirve a los perpetradores para prolongar su vida a costa de su estabilidad moral y emocional. Esto lleva a ver la realidad desde la *iustificatio non petita*. La víctima, además, suele añadir a su narración imágenes adquiridas a posteriori, tomadas en préstamo de documentos visualizados o de otras narraciones individuales y esto distorsiona la propia realidad personal, aunque enriquezca la comprensión de lo sucedido y ofrezca a menudo una explicación a lo que en aquel momento era incomprensible para la víctima testigo. Los relatos escritos suelen contener licencias poéticas, frente a la inmediatez de la expresión oral, más desordenada, pero más espontánea y por tanto más veraz. No podemos olvidar que el sujeto narrador es un ser humano que ha sufrido y el padecimiento a veces lleva a la mente del individuo a presentar los hechos de formas muy distintas y encubiertas, acallando el dolor, obviando lo desagradable o construyendo una metáfora o alegoría que es mostrada como real. Lo personal y la persona interpretan la barbarie en términos humanos. Los relatos de los descendientes recogen las vivencias de familiares, pero la recreación es doble.

Por más rigor y objetividad que se emplee en la transmisión del testimonio recibido de primera mano, las lagunas son inevitables e impiden la comprensión total de lo real (Tinberg, 2005, p.76).

El compromiso del historiador del arte: arte y museos para la paz

En el aire, constante, la pregunta sobre lo diferente que podría haber sido el relato si las imágenes a las que concedemos una cierta veracidad se hubiesen publicado durante el proceso de aniquilación sistemático, que sucedió, no obstante, oculto a los ojos del mundo. Quizá lleguemos a comprender el papel y poder de la imagen si pensamos en el efecto causado por la publicación de las instantáneas de tortura en Abu Ghraib (Hesford, 2006, p.31): los movimientos de repulsa, la opinión unánime fuera de Estados Unidos, la apropiación icónica de las mismas por parte de una población que se identificaba en esas víctimas. Esas imágenes de la polémica en cierto modo desencadenaron una oleada de paz. Sin duda, el relato habría sido otro de haber contado con algo similar en el transcurso de la guerra, porque la imagen de la guerra, aun siéndolo, no es la imagen de la ignominia. Estamos habituados y preparados para digerir la imagen del conflicto, es la imagen del horror gratuito lo que hace saltar nuestros resortes y esas imágenes no se vieron hasta el final de la contienda. Abu Ghraib ciertamente desencadenó una repulsa, no solo por la plasmación de la deshumanización y la tortura, pues lo más molesto era precisamente la puesta en escena, lo artístico en la imagen, por así decirlo. Lo más corrosivo era pensar que alguien tuviese la capacidad de preparar la escena para acentuar lo inhumano de la situación, la vejación dramatizada, y captarla entonces. No es nuevo, también existió este tipo de imágenes en los campos, lo novedoso es el alcance que estas más modernas tuvieron. ¿Habría sido otra la historia? El *buenismo* suscitado por su visión, la identificación con la víctima sin reservas, no significa sin embargo que se estén creando condiciones para la paz. Estamos hablando de sentimientos y la paz, más que sentimiento es razón. Por eso, sí que podemos hablar del arte generado por el holocausto, tras él, como de un arte para la paz, porque se trata de un sentimiento racionalizado, expresión con forma de un contenido, materialización a partir de un sentimiento repensado. El paso del tiempo convierte este material gráfico en museable y lo recubre de connotaciones que desvirtúan su significado. Carecemos de la preparación necesaria para reinvestirlo de su carácter documental y sustraerlo convenientemente al efecto artístico que lo amenaza. Este problema se da en mayor o menor grado en todos los museos y colecciones relacionadas: desde los dibujos infantiles de Terezin a la crudeza de Auschwitz o cualquier otro centro dedicado al Holocausto en cualquier parte del mundo. De algún modo, la musealización de los propios campos de exterminio convertidos en continentes viene a relevar a la imagen de su misión de testimonio de lo real.

Hay obras cuya naturaleza estética es innegable. Nacidas como expresión artística entre las manos de los supervivientes, no pueden sin embargo renunciar a su carácter documental para acentuar su valor estético. El tema consiste básicamente en averiguar cómo se estetiza el documento y cómo se documentaliza lo estético. Debemos establecer las diferentes funciones y valores que se aúnan en la pieza (documental, artístico, emocional...) e indagar el modo de reforzarlos y presentarlos al espectador de una manera lógica y ordenada, sin posible confusión. Acaso sea la formación artística actual la que prepara públicos para percibir determinados soportes como la fotografía en blanco y negro con una mirada estética descontextualizadora o quizás el modo contemporáneo de consumo artístico, que nos mueve a mirar las imágenes del horror como si se tratase de una producción cinematográfica. No obstante, muchas de estas piezas carecen de la chispa que mantiene vivo el juego del arte y esta ha debido ser depositada a través de subterfugios como su museificación. La exposición melodramática, que busca la fácil identificación emocional con el dolor de la víctima, pero sin promover la comprensión racional de lo sucedido ni un compromiso de acción moral (Goldberg, 2009, p. 234), es sin duda el mayor error a la hora de presentar o representar los hechos acaecidos. Con frecuencia, los visitantes a este tipo de exposiciones pueden justificar su sentimiento hacia el dolor judío, son incluso capaces de dar nombre a la víctima cuyo testimonio han oído en la proyección visual, pero muestran cierta dificultad a la hora de identificar una causa histórica, acudiendo simplemente a la maldad humana, a la crueldad nazi, a la debilidad o incapacidad de respuesta judía... La lágrima fácil enciende la llama del

sentimiento al tiempo que apaga la luz de la razón. Por esta razón es tan importante que se cuide tanto el continente como lo espacial y la presentación racional y aséptica del contenido. La tarea del historiador del arte es investigar, preparar y formar al público para recibir la información de la Shoá al margen de su posible valor estético. Es también establecer la forma de explicar la diferencia entre estos niveles desde la educación más temprana. No basta con presentar las condiciones históricas y los modos de vida judíos en la Europa del momento, lo esencial es demostrar la intensa subversión de ese orden. Si en ocasiones ese orden ya ofrecía una vida bajo mínimos, la decisión nazi del exterminio total, la agrava y la trastorna de un modo perverso. Los valores morales que permitieron esa degradación de lo humano deben estar también presentes en la exposición, deben identificarse y presentarse, para poder comprender que el mal que todos comprenden fue consecuencia de un quiebro en la sociedad europea de entreguerras. En tanto que historiador, debe ser también profesionalmente capaz de incardinar estos elementos en la exposición. Curiosamente, el cambio en la concepción del mundo se expresa tanto en la imagen, más en la pictórica que en la fotográfica, como en la palabra, ya sea escrita o hablada. "The language is a more reliable witness and source of truth than other, material artifacts" (Rosenfeld, 2002, pp. 230-231). Introducir el vocabulario habitual en la información de la exposición ayudaría también a la adquisición de conceptos y a la aproximación de la estructura de visión de la realidad y pensamiento. Los relatos permiten aflorar la identidad del narrador a medida que comparte su testimonio con un público que interactúa. A menudo el vocabulario empleado supone también un cierto distanciamiento por parte del oyente, que no conoce el verdadero sentido de las palabras o se ve forzado al uso de una traducción. La propia naturaleza oral del testimonio implica así, en cierto modo, un enorme alejamiento. Las exposiciones documentales pueden convertirse en espacios culturales idóneos para presentar las cuestiones éticas y morales planteadas por la repetición del trauma y la violación de los derechos humanos.

A modo de conclusión

El holocausto supuso una brecha en nuestra cultura e historia que obligó a la intelectualidad de Posguerra a redefinir los valores éticos y estéticos. La creación artística y los modos de uso del arte experimentaron una serie de cambios que caracterizan el nuevo orden mental y moral nacido de tan dramática tensión. La imagen relacionada con el holocausto nacida de los campos de concentración o salida de los objetivos fotográficos de los reporteros desempeña una función preferentemente testimonial. Sin embargo, esta constatación de la realidad acaecida no consigue quedar exenta de una mirada puramente estética. La alianza entre la dura belleza de estas imágenes y su valor testimonial configura un ejercicio crítico de denuncia de primer orden.

La consideración de estas imágenes como productos de naturaleza doble, estética y documental, ha acompañado al proceso de conversión del holocausto en una seña de identidad judía, pese a que no se trata de un acontecimiento específicamente judío. Resulta por ello esencial salvaguardar el auténtico valor y significado de cada imagen, pues su conversión en símbolo lleva aparejada una cierta dosis de descontextualización y una pérdida relativa de su veracidad. La fotografía, a diferencia de otro tipo de imágenes plásticas, se caracteriza por su capacidad de precisión, comunica realidad y no se abre a la interpretación expresiva. No obstante, este acto de comunicación necesita de un conocimiento preciso de los hechos históricos también por parte del espectador, pues de carecer de este, la fotografía se entrega a la posibilidad de interpretación estética, simbólica o expresiva. De este modo, correría el riesgo de perder su validez de testimonio de lo real. Lo cierto es que, como documento, hemos de considerar que la fotografía también puede distorsionar la realidad de lo sucedido. No podemos olvidar que tras el visor hay siempre un ser humano que decide con su enfoque sobre el objeto capturado poner un acento y sugerir interpretaciones de aspectos que de por sí son mudos. Es esta la razón de que el uso de esta imagen necesite del apoyo del testimonio de la víctima como medida correctora de posibles desvíos de la imaginación o simplemente del desconocimiento. La fotografía requiere de la palabra escrita o registrada en otros soportes para conseguir que pierda esta tendencia a la fantasía.

El estudio del conflicto y de la dinámica bélica proporcionó una información abundante de variada naturaleza. Esto relegó la imagen del holocausto a un segundo plano, al no considerarse ya testimonio esencial por la avalancha de datos y documentos escritos de todo tipo. Los años sesenta imprimieron un giro al papel al que esta muestra plástica del pasado se había ido amoldando y consiguieron dotarla de una función mucho más rica al adscribirla al ámbito de la educación. No era solo una educación para la paz, en el deseo de que jamás volviera a repetirse el dominio de la barbarie sobre la razón, era también el pretexto adecuado para la construcción de una sociedad fundamentada en los nuevos valores deseables y garantes de un orden legítimo y profundamente humano. De este modo, la imagen del holocausto ha venido a constituir un instrumento hábil y muy útil para la educación en valores de las jóvenes generaciones que nada recuerdan sobre la guerra y el horror, pero que se aproximan a conocerlo con ojos inocentes y nuevos. El historiador del arte, conocedor de los arcanos de la imagen y su función, es sin duda uno de los profesionales que deben adquirir el compromiso con la transmisión idónea del pasado y de esos valores.

Referencias

- Barnouw, D. (1996). *Germany 1945: Views of War and Violence*. Indiana Up.
- Blutinger, J. (2009). Bearing Witness: Teaching the Holocaust from a Victim-Centered Perspective. *The History Teacher*, 42 (3), 269-279. https://doi.org/10.1163/2468-1733_shafr_sim130110030
- Clair, J. (2007). *La barbarie ordinaria. Music en Dachau*. Antonio Machado Libros.
- Clair, J. (2008). *Zoran Mušič: De Dachau a Venecia*. Fundació Caixa Catalunya.
- Didi-Huberman, G. (2001). Images malgré tout. En C. Cheroux (Ed.), *Memoire des Camps: Photographies des camps de concentration et d'extermination nazi (1933-1999)* (pp. 219-242). Marval.
- Feyertag, K. (2008). The Art of Vision and the Ethics of the Gaze. On the Debate on Georges Didi-Huberman's Book Images In Spite of All. *EIPCP*, 4. <https://bit.ly/2zGkji1>
- Farmer, S. (2010). Going Visual: Holocaust Representation and Historical Method. *The American Historical Review*, 115 (1), 115-122. <https://doi.org/10.1086/ahr.115.1.115>
- Friedman, Ph. (1976). Problems of Research on the European Jewish Catastrophe. En Y. Gutman y L. Rothkirchen (Eds). *The Catastrophe of European Jewry: Antecedents. History.Reflections* (pp. 633-650). Yad Vashem.
- Godfrey, M. (2007). *Abstraction and the Holocaust*. Yale University Press.
- Goldberg, A. (2009). The Victim's Voice and Melodramatic Aesthetics in History. *History and Theory*, 48 (3), 220-237. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2009.00505.x>
- Gutman, Y. (2002). Reflection on Jewish Resistance under the Nazi German Occupation. *Studies in Contemporary Jewry*, 18, 109-125.
- Hesford, W. (2006). Staging Terror. *TDR (1988-)*, 50 (3), 29-41. <https://doi.org/10.1162/dram.2006.50.3.29>
- Kaplan, B. (2007). *Unwanted Beauty: Aesthetic Pleasure in Holocaust Representation*. University of Illinois Press.
- Keilbach, J. y Wächter, K. (2009). Photographs, Symbolic Images, and the Holocaust: On the (Im)Possibility of Depicting Historical Truth. *History and Theory*, 48 (2), 54-76. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2009.00498.x>

- Lang, B. (1995). Is It Possible to Misrepresent the Holocaust? *History and Theory*, 34 (1), 84-89. <https://doi.org/10.2307/2505585>
- Lang, B. (2005). *Post-Holocaust: Interpretation, Misinterpretation, and the Claims of History*. Indiana University Press.
- Lanzman, C. (1994, 3 de marzo). A propos de La Liste de Schindler, dernier film de Steven Spielberg. Holocauste, la représentation impossible. *Le Monde*. <https://bit.ly/2zTjgez>
- Levi, P. (2000). *Los hundidos y los salvados*. Muchnik Ed.
- Llorente, Á. (2010). Arte en tiempos de guerra. En *XIV Jornadas Internacionales de Historia del Arte*. Editorial CSIC. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Macdonald, D. (2007). First Nations, Residential Schools, and the Americanization of the Holocaust: Rewriting Indigenous History in the United States and Canada. *Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne De Science Politique*, 40 (4), 995-1015. <https://doi.org/10.1017/S0008423907071107>
- Novick, P. (1999). *The Holocaust in American Life*. Houghton and Mifflin.
- Rosenfeld, O. (2002). *In the Beginning Was the Ghetto*. Northwestern University Press.
- Shneer, D. (2010). Picturing Grief: Soviet Holocaust Photography at the Intersection of History and Memory. *The American Historical Review*, 115 (1), 28-52. <https://doi.org/10.1086/ahr.115.1.28>
- Sontag, S. (2004). *Regarding the Pain of Others*. Picador.
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Debolsillo.
- Tinberg, H. (2005). Taking (and Teaching) the Shoah Personally. *College English*, 68 (1), 72-89. <https://doi.org/10.2307/30044665>
- Wajcman, G. (2005). *Arte y psicoanálisis: el vacío y la representación*. Editorial Brujas.
- Wajcman, G. (2001). *De la croyance photographique*. *Les Temps Modernes*. Gallimard, 613.
- Wolkstein, O. y Mishani, D. (2006, 5 de septiembre). The World Is a Disaster Area. *Ha'aretz*. <https://bit.ly/36RViwm>

MISCELÁNEAS



Transitando la Ruptura Familiar: Una Aproximación Hacia la Coordinación de Parentalidad

*Transiting the Family Breakup:
An Approach to Parenting Coordination*

Recibido: 04/03/2020 | Revisado: 01/05/2020 | Aceptado: 21/05/2020 | Publicado: 30/05/2020

 **Verónica Riquelme Soto**
Universidad de Valencia
veronica.riquelme@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-0737-7559>

 **Piedad Sahuquillo Mateo**
Universidad de Valencia
piedad.sahuquillo@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-8450-2475>

 **Paz Cánovas Leonhardt**
Universidad de Valencia
Paz.canovas@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-8659-0205>

Resumen: El modelo tradicional de familia ha sufrido cambios durante los últimos tiempos, existiendo un incremento de separaciones y divorcios, a la vez que un aumento en la cifra de los procesos de ruptura judicializados. En torno a dicha realidad socio-familiar, es importante garantizar el derecho fundamental de los menores a relacionarse adecuadamente tanto con su padre como con su madre manteniendo todos sus vínculos. Ello se debe a que el problema surge no por el hecho de que los progenitores decidan poner fin a su vida en común, sino cuando se hace partícipes a sus hijos de los conflictos que ha generado la separación o divorcio.

Dichos procesos de ruptura familiar con alta conflictividad suponen un riesgo importante en lo que refiere a la garantía del bienestar de los niños y niñas involucrados en estos. Son cada vez más los autores que exponen que los procesos de separación o divorcio conflictivos repercuten en los menores, provocando un incremento de problemas de comportamiento, emocionales o psicológicos. La presente investigación tiene por objetivo el desarrollo de un análisis de contenido desde el que poder analizar la literatura científica, nacional e internacional, que se genera en torno a dicha problemática de índole familiar. Los resultados obtenidos vislumbran una primera aproximación que permita profundizar en los procesos de ruptura familiar y conocer el impacto de la evidencia científica en torno a la realidad de la coordinación de parentalidad.

Palabras clave: relaciones familiares, cuidado de la infancia, necesidades de la infancia, relaciones padres-hijos, problemas familiares, conflictos, resolución de conflictos, influencias familiares.

Abstract: The traditional family model has undergone changes in recent times, there has been an increase in separations and divorces, as well as an increase in the number of judicial breakup proceedings subject to high levels of conflict. Regarding this socio-family reality, it is important to guarantee the fundamental right of minors to relate adequately with both their father and their mother, maintaining all their ties. The problem arises when their children are involved in the conflicts generated by the separation or divorce.

These processes of family breakup with high levels of conflict are an important risk in terms of guaranteeing the well-being of the children involved in them. In the same way, there are more and more authors who explain that processes of separation or divorce conflict affect the children in different dimensions, causing an increase in behavioral, emotional or psychological problems. The aim of this study is to develop a content analysis to know and analyze the scientific literature, national and international, around this area. Our results show a first approximation from which to investigate and deepen the family breakup processes and to know the impact of scientific evidence around the reality of parenting coordination.

Keywords: family relationship, child care, childhood needs, parent child relationship, family problems, conflict, conflict resolution, family influence.

Introducción

La familia constituye el núcleo social básico de convivencia, siendo fundamentales su estructura y las relaciones que dentro se producen para el desarrollo de cada miembro que la compone. La familia es el primer espacio educativo, no sólo porque precede en el tiempo a cualquier otra instancia educativa, sino también en cuanto a su potencial en la formación de los individuos.

Aquello que ocurra dentro del contexto familiar en los primeros años de vida en los menores, va a tener una influencia decisiva en la vida posterior. Por ello, no se concibe a la familia como una entidad estática, sino que se encuentra en un cambio constante, al igual que sus contextos sociales.

Así, los procesos de ruptura familiar suponen para la familia una serie de cambios y de desafíos en el marco del ciclo vital familiar, debido a las alteraciones que provoca en los roles y funcionamiento de la misma. En España, la ruptura familiar se ha convertido durante los últimos tiempos en una realidad cotidiana cuyo crecimiento es reflejado en las cifras estadísticas disponibles.

Como señala el Instituto Nacional de Estadística (2019, p. 1), los últimos estudios relativos al número de separaciones y divorcios en España indican que durante el año 2018 se produjeron 95.254 divorcios, 4.098 separaciones y 92 nulidades. Los divorcios representaron el 95,8% del total, las separaciones el 4,1% y las nulidades el 0,1% restante.

Dichos datos ponen en evidencia el elevado número de procesos de separaciones y/o divorcios que acontecen dentro del marco español, siendo una realidad que implica la necesidad de contemplar las rupturas familiares como una posible crisis dentro del sistema familiar.

Procesos de Separación o Divorcio Conflictivos

La ruptura familiar en nuestro país, se ha convertido en los últimos años en una realidad cotidiana cuyo crecimiento es reflejado en las cifras estadísticas disponibles. Asimismo, “según los datos ofrecidos por el Consejo General del Poder Judicial, las separaciones y divorcios desde su regulación en España en 1981, han aumentado de forma constante” (Arch, 2010, p. 115).

En cualquier caso, la separación o divorcio de una pareja constituye una crisis de transición cuyo resultado suele definir una realidad familiar probablemente más compleja, aunque no por ello necesariamente más perjudicial. En palabras de Bolaños (1998):

El conflicto puede ser productivo cuando conduce a una solución creativa que podría haber pasado desapercibida de no existir la disputa. A su vez, el conflicto puede ser funcional cuando provoca la distancia emocional necesaria entre dos individuos dolidos. En cambio, el conflicto es destructivo cuando conlleva tensión prolongada, produce hostilidad crónica, reduce drásticamente el nivel de vida, perjudica el bienestar psicológico o destruye las relaciones familiares.

Ahora bien, se concibe de interés ahondar en dichos procesos de separación o divorcio que derivan de conflictos punitivos, pues son cada vez más los casos de ruptura familiar que se inician bajo un clima de elevado conflicto, llegando a la judicialización de dichos procesos e implicando a los menores en los mismos. En relación a ello, diversos autores señalan (Coates et al., 2004; Arch, 2010; García-Herrera, 2016) que en torno al 10% de las separaciones y divorcios son calificadas como altamente conflictivas, siendo este tipo de casos los que consumen el 90% de la atención de los Tribunales. Como expone García-Herrera (2016, p. 18), dicha situación no resulta ajena a nuestro sistema y se confirma a través de las estadísticas del INE en conexión con el Consejo General del Poder Judicial.

Así pues, pese a que en algunas ocasiones es la propia disolución marital la que da lugar a los conflictos entre los progenitores, suele ser más frecuente que estos sean una prolongación de lo que acontecía previamente en la relación de pareja. En estos casos, los divorcios sujetos a dinámicas punitivas se caracterizan, además de por su cronicidad, por disputas legales intratables, conflictos continuos acerca de la crianza de los hijos e hijas, hostilidad, amenazas físicas y violencia intermitente.

En relación con ello, son muchos los autores (Arch, 2010; Henry et al., 2011; Amato y Anthony, 2014; Avedillo et al., 2015; Fariña et al., 2017; Baker y Eicher, 2016; Quigley y Cyr, 2018) que han estudiado dicho fenómeno, llegando a establecer que entre las principales razones de que los conflictos se centren en aquellos temas vinculados con los menores (en especial los relacionados con el régimen de visitas y la custodia) es que estos representan el único vínculo entre los progenitores.

En ese sentido, en las últimas décadas, un gran número de investigaciones (Ahrons, 2006; Amato, 1993; Cantón, Cortés y Justicia, 2002; Amato y Afifi, 2006; Arch, 2010; Bonasa, 2010; D'Abate, 2016; Gaffal, 2012; Gómez-Ortiz, Martín y Ortega-Ruiz, 2017; Martín et al., 2017; Amundson y Short, 2018; Quigley y Cyr, 2018) se han interesado en estudiar las implicaciones que el divorcio presenta para los hijos e hijas, llegando a recopilar la mayor parte de éstas numerosas evidencias que sugieren una asociación entre dicha situación y una disminución significativa en sus niveles de bienestar.

Si bien lo ideal es mantener la misma estructura a lo largo de todo el ciclo vital de las familias, lo que más perjudica a los hijos e hijas no es la separación o divorcio en sí, sino la forma en que sus padres transitan dicho proceso. Tal y como presentan Seijo, Fariña y Novo (2002, p. 204), se conoce que los procesos de separación o divorcio conflictivos repercuten en los menores en diferentes dimensiones, provocando un incremento de problemas de comportamiento, emocionales o psicológicos, que implican una disfuncionalidad para muchos de ellos. Y, aunque las consecuencias psico-emocionales quizás sean las más relevantes, también se aprecian a nivel de la salud física. Estudios posteriores (Redondo, Fariña, Seijo, Novo y Arce, 2019) siguen constatando la existencia de sintomatología diversa asociada a los procesos de separación y divorcio, especialmente en alta conflictividad por la guarda y custodia.

Finalmente, se ha de mencionar que las consecuencias más devastadoras son de índole psico-emocional, siendo habitual que después del divorcio los hijos e hijas manifiesten una serie de reacciones tales como: sentimientos de abandono, conflicto de lealtades, sentimientos de impotencia, rechazo y culpabilidad. Todos los sentimientos que surgen en los menores, pueden derivar en conductas regresivas (enuresis, encopresis o chuparse el dedo) o una maduración impropia de su edad, mostrándose excesivamente responsables de lo que acontece en su entorno, sumamente cooperativos, autodisciplinados y autocontrolados.

La Coordinación de Parentalidad

Los conflictos derivados de la ruptura familiar que asumen dinámicas punitivas para los miembros, no responden a procesos de intervención basados en la mediación ni en intervenciones familiares convencionales. Son cada vez más los autores (Henry et al., 2011; Rodríguez-Domínguez y Carbonell, 2014; Ferraro, Davis, Petren y Pasley, 2016; Bertrand y Boyd, 2017; Amundson y Short, 2018; Quigley y Cyr, 2018; Rodríguez y Soto, 2015) que durante los últimos años han ido desarrollando diversas investigaciones científicas en torno a la Coordinación de Parentalidad como proceso de intervención, siendo su principal objetivo facilitar la comunicación entre los progenitores respecto a las necesidades de los hijos.

La Coordinación de Parentalidad surge a mediados de los años ochenta en el marco contextual de Estados Unidos, llegando a adoptar diferentes denominaciones, tales como: *special master*, *wiseperson*, *family court advisor*, *mediator-arbitrator* o *parenting plan coordinator*. A inicios de los años noventa, se presenta la Coordinación de Parentalidad como un proceso de intervención centrado en abordar aquellos casos judicializados que se encuentran sujetos a un elevado nivel de conflictividad, y en el que los hijos se ven inmersos en una realidad de ruptura familiar punitiva.

De esta forma, Quigley y Cyr (2018) indican que la Coordinación de Parentalidad es un proceso alternativo de resolución de conflictos dirigido a progenitores que presentan un elevado conflicto tras el proceso de separación o divorcio y que encuentran problemas a la hora de implementar las órdenes judiciales y los planes de crianza. En relación con ello, se mencionan como pioneros de la Coordina-

ción de Parentalidad los estados de California y Colorado (Kelly, 2014). A su vez, Fariña et al. (2017, p. 159) indican que Oklahoma en 2001 fue el primer estado en desarrollar una normativa legal para dar soporte a dichos profesionales, siguiéndole rápidamente otros estados, con el objeto de conferirle una regulación estatutaria ad hoc.

Del mismo modo, la coyuntura en la que surge la figura del coordinador de parentalidad, se caracteriza por un elevado número de divorcios, una creciente demanda de la custodia compartida y el uso principal de la vía judicial, por parte de algunos progenitores, para solventar las cuestiones relativas al plan de parentalidad, a lo que había que añadir que las sentencias judiciales no resolvían el problema, produciéndose una judicialización de la relación parental, acompañado del consecuente daño a los hijos e hijas.

A partir de diferentes estudios (Coates et al., 2004; Vareschi y Bursik, 2005; Henry et al., 2011; Nielsen, 2011; Baker y Eicher, 2016; D'Abate, 2016; Ferraro, Davis, Petren y Pasley, 2016; Bertrand y Boyd, 2017; Berryhill, 2017; Gürmen et al., 2017; Marinho, 2017; Amundson y Short, 2018; Quigley y Cyr, 2018), se estima que entre el 8 % y el 12 % de los progenitores que ya se encuentran separados o divorciados, continúan con un nivel alto de conflicto tras la ruptura familiar. Dichas realidades hacen alusión a aquellas situaciones conflictivas que se cronifican en el tiempo y que se caracterizan por falta de confianza entre los progenitores, la incapacidad para comunicar sus sentimientos y necesidades de manera apropiada y un uso frecuente del sistema judicial.

En el sistema judicial, las familias con un alto conflicto generado durante el proceso de ruptura familiar son aquellas cuyos progenitores presentan una gran dificultad a la hora de resolver diferencias, especialmente en lo que respecta a la custodia de los hijos, las visitas y la crianza de los mismos. En este sentido, a lo largo de las últimas décadas, un gran número de investigaciones (Arch, 2010; Bonasa, 2010; Amato y Anthony, 2014; Kelly, 2014; Baker y Eichler, 2016; Fariña et al., 2017; Martínón et al., 2017; Amundson y Short, 2018; Quigley y Cyr, 2018) se han centrado en estudiar las implicaciones que el divorcio presenta para los hijos e hijas, llegando a recopilar numerosas evidencias que sugieren una relación entre dicha realidad de ruptura familiar y una disminución significativa en sus niveles de bienestar.

Asimismo, los menores que conviven bajo constantes conflictos entre sus progenitores tienden a desarrollar intensos sentimientos de ansiedad, angustia e ira, poniendo en perjuicio su correcto desarrollo bio-psico-social. En palabras de Quigley y Cyr (2018, p. 501), décadas de investigación señalan que los conflictos entre los padres y madres son uno de los principales factores de riesgo en la adaptación de los niños y adolescentes después de la separación de los padres.

La Coordinación de Parentalidad permite a los progenitores aprender a desvincularse uno del otro, generando nuevos modelos relacionales que les ayude a adoptar habilidades de comunicación asertivas y no violentas, a la vez que favorece el bienestar de los menores.

Finalmente, se estima relevante hacer especial mención a la figura de los coordinadores de parentalidad en lo que respecta a la implementación de Programas de Coordinación de Parentalidad (Rodríguez- Domínguez y Carbonell, 2014; Cyr, Macé y Quigley, 2016; Bertrand y Boyd, 2017; Fariña et al., 2017), ya que a través de los estudios sobre buenas prácticas, se evidencian las múltiples ventajas en la resolución alternativa de conflictos en los tribunales de familia como forma de gestión intensiva, junto con los casos de custodia de menores cuyos progenitores permanecían atrapados en conflictos crónicos.

En suma, la función esencial de dichos programas recae en la creación de planes adecuados para construir relaciones parentales duraderas, basadas en la resolución de conflictos a través de la comunicación no violenta, permitiendo promover una parentalidad positiva.

Objetivos

Objetivo General

- › Conocer la evidencia científica existente, tanto en el panorama nacional como internacional, en relación con los procesos de ruptura familiar conflictivos y la Coordinación de Parentalidad.

Objetivos Específicos

- › Conocer la realidad de las familias que se encuentran expuestas a constantes conflictos punitivos generados por procesos de separación o divorcio.
- › Analizar el perfil de familias que acuden al servicio de Coordinación de Parentalidad.
- › Identificar los principales conflictos que presentan las familias que viven procesos de separación o divorcio sujetos a constantes litigios.
- › Desarrollar una aproximación en torno a la Coordinación de Parentalidad comprendida como proceso de intervención.

Método

Para desarrollar un trabajo de investigación se concibe necesario llevar a cabo un procedimiento metódico que permita la adecuada consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema, junto con una metodología de investigación rigurosa y adecuada al tipo de estudio.

El presente estudio se ubica dentro de un modelo de investigación propio al paradigma cualitativo, puesto que se centra en aspectos descriptivos, especialmente a través del análisis de contenido (método para estudiar y analizar las comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa).

En la actualidad, se puede afirmar que el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Para ello es necesario delimitar el objeto de estudio y el cómo se va analizar, de manera que durante el transcurso de la investigación se dé respuesta a las preguntas por las cuales se genera el estudio en cuestión.

Así pues, el análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, realizándose bajo el método científico, puesto que debe ser sistemático, objetivo, replicable y válido.

Por consiguiente, el presente estudio concibe el análisis de contenido como el método desde el que se permite estudiar qué tipos de contenidos manifiestos existen en una comunicación escrita, clasificando sus diferentes partes de acuerdo con unas categorías previamente establecidas, por lo que existe la posibilidad de identificarlas de manera sistemática y objetiva dentro de un mensaje. Para ello es necesario delimitar el objeto de estudio y el cómo se va analizar, de manera que durante el transcurso de la investigación se dé respuesta a las preguntas por las cuales se genera el estudio en cuestión. Dicha investigación, se centra en conocer el estado de la cuestión respecto a las familias que se encuentran inmersas en procesos de separación o divorcio conflictivos, junto con aquellas intervenciones basadas en la Coordinación de Parentalidad desde las que se abordan dichas realidades familiares.

Resultados

Fase 1: Definición del Universo

Toda investigación científica debe definir el campo de estudio como primera tarea, pues es de suma importancia concretar el qué se va a investigar. La definición del universo estudiado marca la dirección y el camino a seguir durante el transcurso de la propia investigación. En nuestro caso, el universo objeto de estudio queda configurado por la selección bibliográfica examinada, desde la que se lleva a cabo la revisión del estado de la cuestión relativa a los procesos de separación o divorcio conflictivos y la intervención que se realiza a través de los servicios de Coordinación de Parentalidad en dichos casos.

Fase 2: Determinar los Objetivos

Los objetivos específicos relativos al análisis de contenido como metodología de investigación han quedado ya explicitados en el apartado 2.2. del presente trabajo. Cabe señalar que la determinación de los mismos se lleva a cabo a partir de una aproximación bibliográfica en torno al estado de la cuestión de los procesos de separación o divorcio conflictivos, y su intervención desarrollada a través de los servicios de Coordinación de Parentalidad, desde el que se pretende:

- › Establecer indicadores o unidades de análisis tras la revisión documental.
- › Desarrollar la codificación de las unidades de análisis.
- › Establecer categorías de análisis.

Fase 3: Elección de Documentos

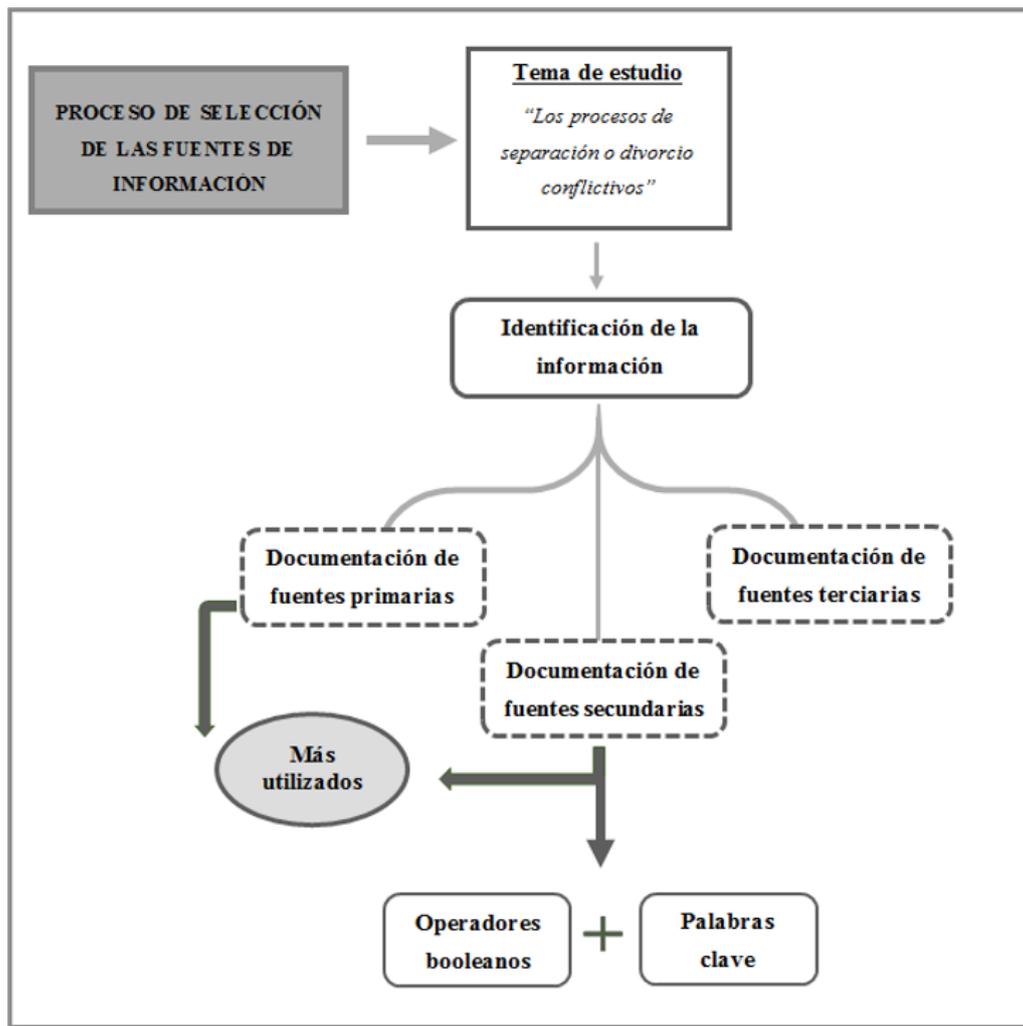
La selección de documentos e información resulta, quizás, la fase más importante dentro del marco de la presente investigación, puesto que a través de esta se pretende conocer la realidad de las familias que se encuentran sujetas a procesos de ruptura familiar conflictivos, junto con la aplicación de la Coordinación de Parentalidad las familias que responden a dicho perfil.

Es por ello que la selección de los documentos conforma el cuerpo central del estudio, permitiendo indagar en el panorama nacional e internacional sobre el impacto de dicha figura profesional y su eficacia en aquellos casos en los que las familias se encuentran sometidas a constantes litigios, en los que los menores forman parte, y en ocasiones son empleados como medio de transacción entre los progenitores enfrentados.

El desarrollo de dicha fase, se lleva a cabo a partir de un proceso de selección riguroso guiado por el tema objeto de estudio, tal y como se refleja en la figura 1. De este modo, se hace uso de diferentes fuentes de información desde las que poder abordar de forma eficaz el estado de la cuestión propio a las rupturas familiares conflictivas y su consecutiva intervención. Las fuentes de información seleccionadas se encuentran expuestas en la tabla 1.

Figura 1

Desarrollo del proceso de selección de las fuentes de información



Fuente: Elaboración propia

Tabla 1

Tipos de documentación empleadas en el proceso del análisis de contenido

Documentación primaria	Libros, proyectos de investigación y revistas.
Documentación secundaria	Catálogos y bases de datos.
Documentación terciaria	Metabuscadores.

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, se estima oportuno señalar que para la selección documental, se establecieron diferentes criterios de búsqueda desde los delimitar el material científico recabado. Estos son los siguientes:

- › Los estudios revisados abordan la realidad de las familias en procesos de separación y/o divorcio conflictivo.
- › Las investigaciones han de presentar los servicios de la Coordinación de Parentalidad en relación a las familias que se encuentran inmersas en procesos de ruptura familiar sujetos a un elevado conflicto.

- › Los estudios indican las consecuencias que tienen los procesos de separación o divorcio conflictivos en los hijos e hijas.
- › El material revisado presenta buenos índices de calidad respecto al rigor científico.
- › Pertenecen tanto a los estudios cualitativos como cuantitativos.
- › Escritos en inglés y en español.
- › Publicaciones con menos, o igual, de cinco años (2014-2018), a excepción de material relacionado con los estudios pioneros o de referencia en cuanto al tema de estudio.

Ahora bien, entre los principales materiales seleccionados se encuentran libros e investigaciones realizadas por autores de gran influencia en el ámbito de estudio, tanto en el marco nacional como internacional. El empleo de los operadores booleanos y las palabras clave para la búsqueda y selección de la información, resultó de gran interés debido a que a través de estos se reconocieron diferentes unidades de análisis que fueron extraídas en la siguiente fase del análisis de contenido.

Del mismo modo, se estima relevante señalar que entre las principales bases de datos seleccionadas para el desarrollo de la presente fase se encuentran las siguientes: Eric, Journal Citation Reports, Scopus, Dialnet, Teseo, Redalib, Web of Science, Research Gate y Taylor & Francis online.

Fase 4: Elaboración de Indicadores o Unidades de Análisis

La elaboración de los indicadores o unidades de análisis, son de gran relevancia para la elaboración del análisis de contenido. A través de dichos indicadores, se lleva a cabo una primera aproximación a los elementos de mayor interés para el estudio, presentes en la documentación seleccionada. Entre los indicadores seleccionados se encuentran:

- › **Unidades genéricas:** Dichas unidades hacen alusión a las diversas partes de la realidad documental sometida a análisis que el investigador considera como separadas e independientes entre sí.
- › **Unidades de registro:** Para efectos de este estudio, se han identificado 37 unidades de registro, de las cuales se extraen diferentes elementos de análisis. Las unidades de registro generadas para el correcto análisis de contenido son:
 - Proceso de separación o divorcio contencioso.
 - Impacto en los menores de la exposición a los conflictos generados por la separación o divorcio.
 - Proceso de intervención basado en la Coordinación de Parentalidad.
- › **Unidades de contexto:** Documentación científica de autores y ejemplos de buenas prácticas en el marco nacional e internacional.

A continuación, en la tabla 2, se presentan los principales indicadores establecidos tras la revisión documental, ya que a través de esta se exponen aquellos elementos compartidos en cada uno de los materiales revisados, al igual que se aprecian diferentes unidades de análisis emergentes respecto a las consecuencias de los menores tras la ruptura familiar conflictiva.

Tabla 2

Desarrollo de indicadores a través de las unidades de registro

Unidades de registro	Indicadores – Unidades de análisis
Ruptura familiar	Problemas adversos en términos socioeconómicos: <ul style="list-style-type: none"> › Umbral de pobreza. › Manutención de los hijos e hijas.
	Problemas adversos en términos de ajuste psicológico: <ul style="list-style-type: none"> › Gestión del estrés. › Depresión.
	La forma en la que se gestiones el proceso de separación o divorcio podrá ocasionar afectación negativa en los miembros, o positiva.
	El proceso judicial en España para la separación o divorcio, tiende a agudizar los conflictos familiares.
	Los conflictos familiares derivados de la ruptura familiar pueden llegar a cronificarse en el tiempo.
	Conflictos generados, en gran parte, por: <ul style="list-style-type: none"> › Custodia de los hijos. › Régimen de visitas. › La relación de los progenitores con los hijos. › La relación con las familias extensas. › Estilos educativos no compartidos entre los progenitores.
	Los progenitores tienden a hacer partícipes a los hijos en los conflictos derivados de la ruptura familiar.
Impacto en los menores de la exposición a los conflictos generados por la separación o divorcio	Riesgo de problemas de ajuste emocional y conductual.
	Aumento del riesgo de padecer enfermedades crónicas agudas, obesidad, hipertensión, enfermedades coronarias y alteraciones psicósomáticas.
	Aumento de sintomatología propia al Estrés Postraumático.
	Exposición a prácticas alienadoras familiares.
	Presentan dificultades durante el proceso de separación o divorcio en la escuela.
La Coordinación de Parentalidad	Nace en Canadá y en Estados Unidos.
	Su figura presenta un perfil propio a la psicología forense.
	El principio rector en las intervenciones es garantizar el bienestar de los menores.
	Su objetivo es generar nuevos modelos relacionales entre los progenitores que les ayude a adoptar habilidades de comunicación asertivas y no violentas, a la vez que favorece el bienestar de los menores.
	Los procesos de intervención se encuentran orientados a la resolución pacífica de conflictos, centrada en la comunicación no violenta.
	No intervendrá en los casos donde se mantengan activas problemáticas como: <ul style="list-style-type: none"> › El consumo de sustancias tóxicas en alguno de los progenitores. › Existan pruebas de que continúa la violencia en el hogar. › Exista maltrato infantil o abuso sexual en los hijos. › Existan prácticas alienadoras familiares.

Fuente: Elaboración propia

Fase 5: Reglas de Numeración o Recuento

La presente fase hace referencia a la forma de contar las unidades de registro, debido a la importancia de generar un adecuado examen de la realidad documental investigada. De esta forma, los criterios establecidos fueron los siguientes:

- › Alusión a las familias que se encuentran sujetas a procesos de separación o divorcio conflictivo.
- › La frecuencia: Dicho criterio alude al número de veces que aparecen las unidades de registro.

Ambas son contempladas en el proceso de la creación de categorías, siguiendo como base los indicadores seleccionados en la fase anterior.

Fase 6: La Categorización

La fase denominada como categorización, consiste en clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos. La categorización no es una tarea de investigación mecánica, ya que los términos pueden no hacer referencia a los significados que a primera vista expresan o manifiestan, sino estar fuertemente matizados por el contexto. Así pues, en la tabla 3 se presentan las diferentes categorías definidas en función de los indicadores extraídos en la fase expuesta anteriormente.

Tabla 3

Categorías e indicadores

Categorías	Indicadores	Frecuencia
Proceso de separación o divorcio contencioso	Problemas socioeconómicos	10
	Problemas de ajuste psicológico	30
	Gestión de la ruptura familiar y los conflictos derivados de la misma	34
	Los procesos de separación o divorcio en el marco nacional (España) e internacional	21
	Cronificación de los conflictos tras la separación o divorcio	18
	Principales conflictos tras la ruptura familiar	34
	Participación del menor en los conflictos parentales	20
Impacto en los menores tras la exposición a los conflictos familiares	Problemas emocionales y conductuales	28
	Problemas de salud	20
	Sintomatologías de Estrés Postraumático	9
	Las prácticas alienadoras familiares como factor de riesgo	12
	Dificultades académicas	19
La Coordinación de Parentalidad	Origen canadiense y estadounidense	5
	Figura profesional asociada a la psicología forense	9
	El objetivo profesional es salvaguardar el bienestar de los menores	12
	Procesos de intervención centrados en la comunicación no violenta	12
	Realidades familiares en las que no se aplica la Coordinación de Parentalidad	3

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Cada vez son más las familias que se encuentran sujetas a procesos de separación o divorcio en España, siendo a su vez una realidad que no difiere mucho de otros marcos contextuales internacionales.

Es por ello que tras la revisión documental realizada a través del análisis de contenido, se han extraído los principales temas abordados en la literatura científica respecto a los procesos de separación o divorcio conflictivos, junto con el trabajo realizado con dichas familias en los servicios de Coordinación de Parentalidad. Así pues, podemos afirmar que se han alcanzado los objetivos planteados para este trabajo.

En primer lugar, cabe indicar que existe un elevado número de documentación en relación al proceso de separación o divorcio, siendo menos frecuente encontrarse literatura científica cuando dichos procesos son catalogados como conflictivos o punitivos. Pese a ello, tal y como se refleja en los indicadores del análisis de contenido, junto con sus consecutivas categorías, son cada vez más los estudios que comienzan a investigar dichas realidades familiares, al igual que la implicación y afectación de los menores ante la exposición a los conflictos en cuestión.

En segundo lugar, en la aproximación realizada al objeto de estudio, se vislumbran una ausencia de protocolos de actuación antes el perfil de las familias que se encuentran bajo un elevado nivel de conflictividad debido al proceso de separación o divorcio. De esta manera, se concibe que en el ámbito internacional, el número de investigaciones y estudios en torno a la ruptura familiar conflictiva y a la Coordinación de Parentalidad son mucho más frecuentes, puesto que al ser el lugar de origen de dicho proceso de intervención, existe una mayor evidencia científica en torno al objeto de estudio.

Finalmente, se ha de mencionar la necesidad de profundizar en el impacto que tienen dicha realidad familiar en los menores, dada la importancia de conocer todos aquellos factores de riesgo que pueden afectar a los mismos, incidiendo es su correcto desarrollo bio-psico-social.

Referencias

- Ahrons, C. R. (2006). Family Ties after Divorce: Long-term Implications for Children. *Family Process*, 46 (1), 53-65. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00191.x>
- Amato, P. R. (1993). Children's Adjustment to Divorce: Theories, Hypotheses, and Empirical Support. *Journal of Marriage and the Family*, 55 (1), 23-38. <https://doi.org/10.2307/352954>
- Amato, P. R. y Afifi, T. D. (2006). Feeling Caught Between Parents: Adult Children's Relation with Parents and Subjective Well-being. *Journal of Marriage and Family*, 68 (1), 225-235. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00243.x>
- Amato, P. R. y Anthony, C. J. (2014). Estimating the Effects of Parental Divorce and Death with fixed Effects Models. *Journal of Marriage and Family*, 76 (2), 370-386. <https://bit.ly/2tX6nd4>
- Amundson, J. K. y Short, J. (2018). Risk Regulation in High-Conflict Parenting. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59 (6), 528-537. <https://bit.ly/2pmew8c>
- Arch, M. (2010). Divorcio, Conflicto y Consecuencias en los Hijos: Implicaciones para las Recomendaciones de Guarda y Custodia. *Papeles del Psicólogo*, 31, 183-190. <https://goo.gl/dqsqgL>
- Avedillo, M., Carrasco, L., Guitart, E. y Sacasas, M. (2015). *La Coordinación de Parentalidad: Cuando las Familias ya no Saben qué Hacer*. Huygens.
- Baker, A. y Eichler, A. (2016). The Linkage Between Parental Alienation Behaviors and Child Alienation. *Journal of Divorce & Remarriage*, 57 (7), 475-484. <https://doi.org/10.1080/10502556.2016.1220285>

- Berryhill, M. B. (2017). *Coparenting and Parental School Involvement*. Kansas State University. <https://bit.ly/2tX09Ko>
- Bertrand, L. D. y Boyd, J. P. (2017). *The Development of Parenting Coordination and an Examination of Policies and Practices in Ontario, British Columbia and Alberta*. Canadian Research Institute for Law and the Family. <http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/34535>
- Bolaños, I. (1998). Conflicto familiar y ruptura matrimonial. Aspectos psicolegales. En J.L. Marrero (Comp.). *Psicología Jurídica de la familia* (pp. 43-76). Fundación Universidad Empresa, Retos Jurídicos en las Ciencias Sociales.
- Bonasa, P. (Coord.). (2010). *Procesos disfuncionales en procedimientos de separación y divorcio*. ASEMIP.
- Cantón, J., Cortés, M. R. y Justicia, M. D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2 (3), 47-66. <https://bit.ly/2MedODm>
- Coates, C. A., Deutsch, R., Starnes, H. H., Sullivan, M. J. y Sydlik, B. (2004). Parenting Coordination for High-conflict Families. *Family Court Review*, 42 (2), 246-262. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.2004.tb00647.x>
- Cyr, F., Macé, C. y Quigley, C. (2016). *Parenting coordination pilot project at the Montreal Superior Court: Implementation and outcome study*. Ministry of Justice Montreal.
- D'Abate, D. (2016). Use of Solution-focused and Family Narrative Approaches in Working with High Conflict Families: Strategies and Techniques that Can be Utilized in Parenting Coordination and Co-parenting Coaching. *Journal of Child Custody*, 13 (4), 269-288. <https://doi.org/10.1080/15379418.2016.1247308>
- Fariña, F., Pérez-Laboz, V., Vázquez, M. J. y Seijo, D. (2017). Clima familiar y coparentalidad en familias con ruptura de pareja. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5, 289-296. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2782>
- Ferraro, A. J., Davis, T. R., Petren, R. E. y Pasley, K. (2016). Postdivorce Parenting: A Study of Recently Divorced Mothers and Fathers. *Journal of Divorce & Remarriage*, 57 (7), 485-503. <https://doi.org/10.1080/10502556.2016.1220302>
- Gaffal, M. (2012). Parental Alienation in Divorce Judgments. *InDret*, 4 (6), 2-23. <https://goo.gl/co4x1X>
- García-Herrera, A. (2016). Reestructuración de la Familia tras la Separación Parental: Mediación Intra-judicial, Mediación en el Punto de Encuentro Familiar y Coordinación de Parentalidad. <https://bit.ly/2NWqinQ>
- Gómez-Ortiz, O., Martín, L. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Conflictividad parental, divorcio y ansiedad infantil. *Pensamiento Psicológico*, 15 (2), 67-78. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi15-2.cpda>
- Gürmen, M. S., Scott, H. C., Brown, E., Orbuch, T. L. y Birditt, S. K. (2017). Divorced Yet Still Together: Ongoing Personal Relationship and Coparenting Among Divorced Parents. *Journal of Divorce & Remarriage*, 58 (8), 645-660. <https://doi.org/10.1080/10502556.2017.1355172>
- Henry, W. J., Fieldstone, L., Thompson, M. y Treharne, K. (2011). Parenting Coordination as an Antidote for High-Conflict Divorce and Court Relitigation. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52 (7), 455-471. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.609421>
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Separación y divorcio*. <https://bit.ly/3dmbKHK>

- Kelly, J.B. (2014). Origins and development of parenting coordination. En S.A. Higuchi y S.J. Lally (Eds.). *Parenting coordination in postseparation disputes*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14390-002>
- Marinho, S. (2017). Separate Mothering and Fathering: The Plurality of Parenting Within the Framework of Postdivorce Shared Parenting Norms. *Journal of Divorce & Remarriage*, 58 (4), 288-309. <https://doi.org/10.1080/10502556.2017.1305852>
- Martinón, J. M., Fariña, F., Corras, T., Seijo, D., Soto, A. y Novo, M. (2017). Impacto de la Ruptura de los Progenitores en el Estado de Salud Física de los Hijos. *European Journal of Education and Psychology*, 10 (1), 9-14. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.10.002>
- Nielsen, L. (2011). Shared Parenting After Divorce: A Review of Shared Residential Parenting Research. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52 (8), 586-609. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.619913>
- Quigley, C. y Cyr, F. (2018). The Voice of the Child in Parenting Coordination: Views of Children, Parents, and Parenting Coordinators. *Journal of Divorce & Remarriage*, 59 (6), 501-527. <https://doi.org/10.1080/10502556.2017.1403823>
- Redondo, L., Fariña, F., Seijó, D., Novo, M. y Arce, R. (2019). Una revisión meta-analítica de las respuestas en escalas clínicas y reestructuradas del MMPI-2/MMPI-2-RF de padres en disputa por la custodia. *Anales de psicología*, 35, 1, 156-165. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.338381>
- Rodríguez-Domínguez, C. y Carbonell, X. (2014). The Parenting coordinator: A New Professional Role For The Forensic Psychologist. *Papeles del Psicólogo*, 35(3), 193-200. <https://bit.ly/2QFbt7l>
- Rodríguez, M. D. y Soto, R. (2015). El coordinador de parentalidad. Una propuesta desde dentro. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 15, 171-187. <https://bit.ly/2MPeYoW>
- Seijo, D., Fariña, F. y Novo, M. (2002). Repercusiones del Proceso de Separación y Divorcio. Recomendaciones Programáticas Para la Intervención con Menores y Progenitores desde el Ámbito Escolar y la administración de Justicia. *Publicaciones*, 32, 199-218. <https://bit.ly/2OGCbLR>
- Vareschi, C. G. y Bursik, K. (2005). Attachment Style Differences in the Parental Interactions and Adaptation Patterns of Divorcing Parents. *Journal of Divorce & Remarriage*, 42 (3), 15-32. https://doi.org/10.1300/j087v42n03_02



Animación Sociocultural en el 1º Ciclo: ¿Cuáles son los Beneficios de Promover la Integración Escolar?

*Sociocultural Animation in the 1st Cycle:
What Are the Benefits in Promoting
School Integration?*

Recibido: 06/03/2020 | Revisado: 09/05/2020 | Aceptado: 24/05/2020 | Publicado: 30/06/2020

BRUNO TRINDADE
Câmara Municipal de Castelo Branco (Portugal)
btrindade30@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3839-8144>

RICARDO POCINHO
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)
rfpocinho@arscentro.min-saude.pt
<https://orcid.org/0000-0003-1307-5434>

MARIA JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE
Universidad de Salamanca
iuce@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-2509-1901>

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo mostrar la perspicacia pedagógica de la relación entre la Animación Sociocultural y el educar, verificando cuál es la percepción que los alumnos y docentes revelan sobre la misma. La animación sociocultural es relevante en el desarrollo del niño, pues valorizando el juego, previene conflictos y favorece las relaciones sociales. En la escuela, esta interrelación con el juego hace que la acción de la Animación Sociocultural aplicada a la educación ayude a construir la personalidad del niño, instruyendo normas y reglas de socialización de manera lúdica. Así, el presente estudio intentó demostrar cuál es el valor que la Animación Sociocultural tiene en la integración y éxito escolares, en la percepción de los propios alumnos de la Enseñanza Básica. De esta forma, se implementó el Programa TEIP en la Agrupación de Escuelas Nunes Álvares en Castelo Branco, Portugal. Se pretendió verificar si los alumnos del 1º Ciclo consideran importante la relación entre la Animación Sociocultural y la enseñanza curricular con el objetivo de promover la integración y éxito escolares. Después de la participación de 439 alumnos, se verificó que la relación entre la animación y el educar es relevante y positiva, siendo vista como promotora y facilitadora del éxito e integración escolar.

Abstract: The present article aims to show the pedagogical perspective of the relationship between the Sociocultural Animation and the educar, verifying the perception that the students and teachers reveal about it. Sociocultural animation is relevant in the development of the child, because valuing play, prevents conflicts and favors social relations. At school, this interaction with play makes the action of Sociocultural Animation applied to education help to build the personality of the child, instructing rules and rules of socialization in a playful way. Thus, the present study sought to demonstrate the value that Sociocultural Animation has in school integration and success, in the perception of the students themselves and their respective teachers of Basic Education. In this way, the TEIP Program was implemented in the Grouping of Schools Nunes Álvares in Castelo Branco. The aim was to verify if the students of the 1st Cycle consider important the relationship between the Sociocultural Animation and the curricular teaching with the objective of promoting the school integration and success. After the participation of 439 students, it was verified that the relationship between animation and educating is relevant and positive, being seen as a promoter and facilitator of school success and integration.

Palabras clave: animación, educación, integración escolar, éxito escolar, enseñanza, alumnos, interrelaciones, actividades socio-culturales.

Keywords: animation, education, school integration, school success, teaching, students, interrelations, socio-cultural activities.

Introdução

Na nossa sociedade verificam-se situações preocupantes que se têm agravado cada vez mais: os pais têm menos tempo para os seus filhos, as crianças mais isoladas umas das outras, o aumento das situações de violência nas escolas, a crescente desmotivação das crianças face à escola. Todas estas circunstâncias são preocupantes e urge minorar. Assim sendo, a Animação Sociocultural possui um conjunto de fundamentos teóricos, metodológicos e práticos que permitem uma maior intervenção na vertente preventiva, educativa e social dos alunos. Os técnicos de animação sociocultural têm um papel importante na promoção e motivação das potencialidades sociais e criativas, podendo auxiliar na promoção do sucesso educativo. A Escola transmite história e cultura e, de acordo com os seus interesses e temas, os alunos tomam conhecimento com as mais variadas temáticas. No entanto, verifica-se na Escola uma necessidade crescente em transmitir aos seus alunos regras básicas de comportamento e de convivência social que, devido a limitações de programa e tempo, muitas vezes os professores não conseguem ministrar essas competências sociais como desejariam. A função do técnico superior de Animação Sociocultural passa também por preencher as lacunas que as crianças manifestam a nível de valores sociais, promovendo ações lúdicas e educativas que complementam o processo educativo.

Uma das necessidades permanentes com que a criança nasce é brincar. É por meio desta atividade que ela desenvolve as suas competências, as suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. Através do brincar as crianças expressam os seus interesses, desejos e anseios. As brincadeiras, os jogos e as recreações são formas de inserção no dia-a-dia, na realidade, e é desta maneira que a criança expõe os seus pensamentos, organiza e desorganiza, constrói e reconstrói o seu mundo, adquirindo regras e valores sociais. As atividades lúdicas promovidas pelo técnico de Animação permitem um melhor conhecimento do indivíduo e do grupo. A criança aprende, não só a expressar-se individualmente, mas também a ouvir, concordar ou discordar das opiniões dos colegas. Brincando a criança realiza aprendizagens que o tornam um adulto mais capacitado, respeitador, tolerante e autónomo.

Se as atividades lúdicas que a Animação Sociocultural possibilita fizerem parte integrante da educação da criança (com a mesma relevância dada às ações formais proporcionadas pelo sistema educativo), não só beneficiariam as crianças, mas também a sociedade onde elas se irão inserir como adultos num futuro próximo. Desta forma, e observando-se os benefícios da animação sociocultural pretende-se com o presente artigo verificar se existe uma relação positiva e benéfica entre as atividades socioculturais em meio escolar e uma maior integração e promoção do sucesso escolar.

A Animação Sociocultural e o Brincar

A componente lúdica integra o trabalho da Animação Sociocultural, na medida em que é encarada não apenas como uma “brincadeira”, mas também como um recurso que facilita a construção social da criança, o seu processo de desenvolvimento, ajudando na formação do seu próprio conhecimento.

Segundo Oliveira “O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade” (2000, p. 67).

Por esse motivo, o Animador Sociocultural não se deve limitar só ao desenvolvimento intelectual, social e cognitivo, mas também ao psicossocial. Relacionando a afetividade com as emoções para ganhar uma maior consciencialização dos seus limites – vulnerabilidade, frustração, ansiedade... – melhor será a sua adaptação à vida adulta.

Compreendendo a relação entre a Animação Sociocultural e o Brincar ajuda na interligação global do processo de crescimento das crianças, implicando um conhecimento, ao nível da sua persona-

lidade individual e social. As vivências lúdicas desencadeadas pelos Animadores viabilizam um melhor conhecimento de si e do grupo. Aplicando as componentes lúdicas e pedagógicas na sua relação de convivência social, a criança aprende a respeitar as regras, a expressar-se, a ouvir, a concordar ou discordar, ou seja, a respeitar os outros através do brincar.

Segundo Santos brincar é "(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento" (2002, p. 12).

Segundo Vigostsky "O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem" (1998, p. 81).

Segundo Oliveira, "No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras" (2000, p. 101).

Brincar com supervisão de um Técnico Superior de Animação Sociocultural, permitindo às crianças brincarem "livremente", fomentando papéis que ajudam no crescimento da sua personalidade, reforça a organização de competências básicas, desenvolvendo valores, princípios e regras.

Assim sendo, brincar é uma necessidade básica e essencial para a educação, ajudando no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Segundo Ribeiro (2002),

Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (2002, p. 56).

Segundo Macedo, Petty e Passos (2005)

Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados (p. 87) .

Sendo essencial em qualquer contexto da vida da criança, a brincadeira tem de fazer parte da sua vida escolar, pois esta preenche grande parte do seu quotidiano e reveste, na maioria das vezes, um carácter formal. O papel da Animação Sociocultural no contexto educativo, através do seu profissional da área de animação, é incentivar o brincar. Quer de forma organizada, quer, informalmente, o importante é fomentar a interação e a participação social – no respeito pelos colegas, na motivação de aptidões físicas e processos criativos de desenvolvimento e aprendizagem – facilitando a aquisição de regras, normas e valores essenciais ao desenvolvimento equilibrado da criança.

Integrando a Animação Sociocultural, associada ao brincar, num contexto educativo, interligando um modelo de educação formal com uma componente educativa não formal, permite à criança: desenvolver a expressão oral e corporal; reforçar as habilidades sociais, intelectuais e afetivas; reduzir a violência e a agressividade; estabelecer relações sociais saudáveis; construir o seu próprio conhecimento.

Animação Sociocultural e a Educação

A animação sociocultural representa, de acordo com Besnard (1991), o conjunto de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento de uma realidade específica, que tem como finalidade estimular os sujeitos para a sua participação.

Por seu turno, a animação sociocultural deve ser compreendida como “uma ação, intervenção, atuação como atividade ou prática social, e como um processo, como programa ou projeto” (Trilla, 1998, p. 25).

A animação sociocultural inclui uma série de atividades, intervenções e programas. De acordo com Lopes (2006), a identificação dos diversos âmbitos da animação sociocultural tem em conta algumas dimensões relativas às suas estratégias de intervenção, como a dimensão etária, e o espaço de intervenção, se meio urbano ou meio rural.

A educação em relação com a animação sociocultural representa uma base dos domínios e áreas de desenvolvimento de todo o trabalho de animação. Deste modo, não poderá existir animação sem a sua componente educativa e educacional.

A animação sociocultural no âmbito da educação visa o desenvolvimento da sua atuação, em diferentes áreas que, na sua heterogeneidade possui aspetos comuns, ou seja, surge para dar respostas a necessidades educativas especiais, e para as quais, o sistema de ensino não tem capacidade de resposta e, por essa razão, o seu contexto de intervenção ocorre no âmbito da educação não formal (Lopes, 2010).

É importante e necessário criar novos espaços, tempos e formas de intervenção. Por isso, o animador sociocultural pode responder eficazmente a estes desafios (Hernandez, 2013).

De acordo com Babo (2010) a educação associada à animação sociocultural contribui para maiores valores relativos à socialização, liberdade, partilha de saberes e o aprender fazendo. Ao adaptar as atividades e os jogos a criança sente-se mais incluída e, potencia ainda a motivação, a ampliação das suas potencialidades, como a criatividade, a memória e a socialização. A aprendizagem torna-se mais apelativa e positiva quando a componente lúdica está presente.

Tendo em consideração estes aspetos, é pertinente referir que o animador sociocultural é visto como um agente social, isto porque põe em prática a animação sociocultural em grupos, com base numa atuação unida. É sim um mediador, que tem a capacidade de implementar principalmente uma comunicação positiva entre as crianças, instituições sociais e comunidade (Ander-Egg, 2006; Silva e Moinhos, 2010; Ytarte, 2007).

De acordo com Barbosa (2006, p. 122) a finalidade da animação é, pois, “proporcionar uma modificação nos indivíduos, ou seja, modificar algumas atitudes, desenvolver aptidões que contribuem para as modificações sociais”.

O animador sociocultural tem uma função bastante relevante no desenvolvimento sociocultural do grupo ou comunidade em que desenvolve a sua intervenção, pois estimula a participação de cada criança do grupo e fomenta a interação e união. O mesmo significa que o animador sociocultural atua em conjunto com o grupo como um todo.

O exercício de Animação Sociocultural na escola pode e deve ser de construção de mecanismo pedagogia social potencializando a inclusão e um meio de aprendizagem social, levando os alunos aprender os valores sociais do respeito, regras e cooperação. Levando a transformação inclusiva e social diminuindo o espaço de exposição as situações de risco.

Proposta de Estudo

A implementação da Animação Sociocultural nas escolas do 1º Ciclo, de forma consistente, devia ser prioritária para se poder promover a socialização, as regras e normas comportamentais, e potenciar a integração e o sucesso escolar, promovendo uma educação não formal e uma aprendizagem pela diversidade.

Neste sentido, propusemo-nos a realizar o presente estudo cujo objetivo é compreender a perceção que os beneficiários, alunos do ensino básico, têm sobre a influência da Animação Sociocultural no contexto escolar: se a existência de animação sociocultural ajuda os alunos a integrarem-se na escola, a gostarem de aprender e a obterem mais sucesso escolar, motivando-os para a aprendizagem curricular.

Tendo em conta este objetivo central, implementou-se o Programa TEIP¹ (Território de Intervenção Prioritária do Ministério da Educação) que ocorreu ao longo do ano letivo escolar do ensino básico do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares em Castelo Branco, Portugal. O Programa TEIP permite, após concretização de todas as atividades, avaliar e analisar o impacto destas atividades na promoção do sucesso e da integração escolar, sendo este o âmbito do presente artigo.

No presente estudo utilizou-se método de análise quantitativo através do SPSS, de forma a verificar-se a perceção que os alunos detêm relativamente às atividades socioculturais desenvolvidas e se as mesmas são favoráveis e promotoras de sucesso e integração escolar. O presente estudo não possibilitou analisar o efeito prático e direto, pois não é esse o âmbito do estudo, mas sim analisar a perceção e as opiniões que os destinatários e beneficiários, neste caso os alunos, têm sobre a importância da animação sociocultural.

Amostra

Participaram no presente estudo 439 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade frequentadores do 1º Ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas. Obteve-se a autorização e o consentimento dos encarregados de educação de forma a proceder-se à participação individual no presente estudo de investigação.

Instrumento de Recolha de Dados

Realizou-se a aplicação dos questionários aos alunos que constituem a amostra populacional (alunos do 1º Ciclo) e posterior tratamento e interpretação dos dados estatísticos. Para a construção do nosso instrumento baseámo-nos na adaptação da escala de avaliação da implementação de programa de Jardim e Pereira (2006). Dando o título do questionário “A importância da Animação Sociocultural em Contexto Escolar – o Caso do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares”.

A escala é constituído por 5 blocos de questões e os participantes responderam a cada questão atendendo à cotação de resposta tipo *Likert*, com cotação entre 1 (Mau) a 5 (Muito bom). A escala visa avaliar o grau de eficácia e de qualidade de uma determinada intervenção, neste estudo, a implementação do Programa TEIP, mais especificamente, as atividades de animação sociocultural no meio escolar do 1º ao 4º ano de escolaridade.

Resultados

No presente estudo colaboram um total de 439 alunos. Nota-se que a amostra esteve equilibrada relativamente ao género. A maioria era do género feminino (54,0%, n = 237), sendo a população masculina 46% da amostra total (N=202) (V. Tabela 1).

1 O Programa TEIP é um projeto governamental, implementado em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.

Os objetivos do programa são a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Tabela 1
Caraterização dos alunos relativamente ao género

	N	%
Masculino	202	46
Feminino	237	54
Total	439	100

Pode-se observar na tabela 2 que a maior participação foi dos alunos do 2º ano de escolaridade, com 33,3% da amostra dos alunos (N= 146). Os alunos do 1º ano representam 18,2% da amostra total (N=80), os alunos do 3º ano representam 24,1% (N=106) e os alunos do 4º ano representam 24,4% da amostra dos alunos (N=107).

Tabela 2
Caraterização dos alunos relativamente à frequência do ano escolar

	N	%
1º ano	80	18.2
2º ano	146	33.3
3º ano	106	24.1
4º ano	107	24.4
Total	439	100

À questão “Achas importante as atividades de Animação Sociocultural na Escola?” verificou-se uma homogeneidade nas respostas dos alunos do 1º ciclo de escolaridade, não se verificando diferenças entre os anos escolares. As respostas com mais frequência centram-se no “bom” (21.3%) e “muito bom” (76.3%).

De forma pormenorizada, os alunos do 1º ano classificaram as atividades de animação socio-cultural como pertinentes na escola em 76,3%, os alunos do 2º ano em 71,9%, os alunos do 3º ano em 80,2% e os alunos do 4º ano em 45,8%.

Tabela 3
Caraterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Achas importantes as atividades de Animação Sociocultural na Escola?”

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mau	N	-	2	1	2
	%	-	1.4	0.9	1.9
Fraco	N	2	1	1	1
	%	2.5	0.7	0.9	0.9
Razoável	N	-	7	-	7
	%	-	4.8	-	6.5
Bom	N	17	31	19	48
	%	21.3	21.2	17.9	44.9
Muito bom	N	61	105	85	49
	%	76.3	71.9	80.2	45.8

Relativamente à questão “Achas que as atividades de Animação Sociocultural contribuem para a tua aprendizagem?”, verificaram-se várias respostas dos alunos do 1º ciclo. No entanto, a resposta com mais frequência foi “muito bom” no 1º ano (71.3%), no 2º ano (72.6%), no 3º ano (68.9%).

Tabela 4

Caraterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Achas que as atividades de Animação Sociocultural contribuem para a tua aprendizagem?”

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mau	N	2	-	3	6
	%	2.5	-	2.8	5.6
Fraco	N	2	2	-	5
	%	2.5	1.4	-	4.7
Razoável	N	10	9	4	7
	%	12.5	6.2	3.8	6.5
Bom	N	9	29	26	52
	%	11.3	19.9	24.5	48.6
Muito bom	N	57	106	73	37
	%	71.3	72.6	68.9	34.6

Na questão “achas que as atividades de Animação Sociocultural têm contribuído para gostares mais da tua escola?” os alunos responderam predominantemente de forma positiva. Os alunos do 1º ano de escolaridade referiram esta questão como “muito boa” em 68.8%, os alunos do 2º ano como 74.7%, os alunos do 3º ano como 64,2% e os alunos do 4º ano como 54,2% (V. Tabela 5).

Tabela 5

Caraterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Achas que as atividades de Animação Sociocultural têm contribuído para gostares mais da tua escola?”

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mau	N	3	3	5	6
	%	3.8	2.1	4.7	5.6
Fraco	N	6	4	4	3
	%	7.5	2.7	3.8	2.8
Razoável	N	4	9	5	14
	%	5	6.2	4.7	13.1
Bom	N	12	21	24	26
	%	15	14.4	22.6	24.3
Muito bom	N	55	109	68	58
	%	68.8	74.7	64.2	54.2

Relativamente à questão “Gostarias que a Animação Sociocultural fizesse parte do currículo escolar?” todos os participantes responderam de forma bastante positiva, com maior frequência na cotação “muito bom”.

De forma pormenorizada, os alunos do 1º ano responderam que “gostavam muito” que a animação sociocultural fizesse parte do currículo escolar (77,5%), bem como os alunos do 2º ano (71,2%), do 3º ano (72,6%) e do 4º ano (51,4) (V. Tabela 6).

Tabela 6

Caraterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Gostarias que a Animação Sociocultural fizesse parte do currículo escolar?”

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mau	N	-	5	7	6
	%	-	3.4	6.6	5.6
Fraco	N	1	-	3	2
	%	1.3	-	2.8	1.9
Razoável	N	7	15	8	7
	%	8.8	10.3	7.5	6.5
Bom	N	10	22	11	37
	%	12.5	15.1	10.4	34.6
Muito bom	N	62	104	77	55
	%	77.5	71.2	72.6	51.4

Quando questionados sobre o facto das atividades socioculturais poderem promover a educação não formal e o sucesso educativo, todos os participantes parecem concordar de forma positiva com esta questão. Não obstante, nesta questão podemos verificar uma maior dispersão nas respostas dos alunos.

Ainda assim, podemos analisar que se verificam maiores frequências nas respostas “muito bom” em todos os anos letivos (1º ano com 35%; 2º ano com 61,6%; 3º ano com 50%) à exceção do 4º ano de escolaridade em que os alunos responderam com mais frequência com a opção “bom” (44,9%) (ver Tabela 7).

Tabela 7

Caraterização das respostas dos alunos e do 1º Ciclo à pergunta “Achas que as atividades Socioculturais promovem a educação não formal no sucesso educativo?”

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mau	N	1	3	5	7
	%	1.3	2.1	4.7	6.5
Fraco	N	22	4	1	2
	%	27.5	2.7	0.9	1.9
Razoável	N	11	13	6	19
	%	13.8	8.9	5.7	17.8
Bom	N	18	36	41	48
	%	22.5	24.7	38.7	44.9
Muito bom	N	28	90	53	31
	%	35	61.6	50	29

Quando questionados sobre a importância de se incluir a animação sociocultural na estrutura curricular, também se verificou uma maior frequência nas respostas “muito bom”, com expressão nos alunos do 2º ano (60,3%), 3º ano (49,1%) e 4º ano de escolaridade (41,1%) (V. Tabela 8).

Tabela 8

Caraterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Achas que se deva incluir a Animação Sociocultural na estrutura curricular?”

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mau	N	1	3	7	10
	%	1.3	2.1	6.6	9.3
Fraco	N	17	-	2	3
	%	21.3	-	1.9	2.8
Razoável	N	9	17	12	13
	%	11.3	11.6	11.3	12.1
Bom	N	28	38	33	37
	%	35	26	31.1	34.6
Muito bom	N	25	88	52	44
	%	31.3	60.3	49.1	41.1

Relativamente à questão “achas que se deve proporcionar mais atividades nos intervalos do período escolar?” verificou-se uma predominância nas respostas “muito bom”, em todos os anos letivos: 1º ano de escolaridade com 73,8%; 2º ano com 73,3%; 3º ano com 72,6% e 4º ano com 59,8% (V.Tabela 9).

Tabela 9

Caraterização das respostas dos alunos e do 1º Ciclo à pergunta “Achas que se deve proporcionar mais atividades nos intervalos do período escolar?”

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mau	N	1	2	3	8
	%	1.3	1.4	2.8	7.5
Fraco	N	2	4	4	1
	%	2.5	2.7	3.8	0.9
Razoável	N	8	10	4	5
	%	10	6.8	3.8	4.7
Bom	N	10	23	18	29
	%	12.5	15.8	17	27.1
Muito bom	N	59	107	77	64
	%	73.8	73.3	72.6	59.8

Quando os participantes foram questionados sobre a importância de se promover a animação sociocultural como oferta educativa, todos responderam de forma bastante positiva (V.Tabela 10).

Tabela 10

Caraterização das respostas dos alunos do 1º Ciclo à pergunta “Achas que a se deve promover a Animação Sociocultural como oferta educativa?”

		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Mau	N	1	-	3	8
	%	1.3	-	2.8	7.5
Fraco	N	-	2	6	4
	%	-	1.4	5.7	3.7
Razoável	N	4	18	4	11
	%	5	12.3	3.8	10.3
Bom	N	25	21	17	25
	%	31.3	14.4	16	23.4
Muito bom	N	50	105	76	59
	%	62.5	71.9	71.7	55.1

CONCLUSÃO

Todos os resultados obtidos no nosso estudo apontam para a importância do papel que a Animação Sociocultural tem ou pode ter na integração contexto escolar. Os alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade revelam, no presente estudo, indicar que as atividades socioculturais realizadas no Programa TEIP são importantes e parecem deter benefícios na integração e sucesso escolar na faixa etária da amostra populacional.

A Animação Sociocultural emprega técnicas fundamentais que permitem abarcar as dimensões abrangentes que fazem parte da formação dos jovens, criando condições para a realização de aprendizagem em contexto não formal e para a interiorização de regras sociais.

De acordo com Babo (2010, p.14) “a educação associada à animação sociocultural contribui para maiores valores relativos à socialização, liberdade, partilha de saberes e o aprender fazendo”, o que vai de encontro ao estudo de campo que foi realizado.

O Técnico de Animação Sociocultural é um elemento fundamental numa comunidade escolar devido à abrangência da sua intervenção. Atuando junto do aluno, a sua ação incide principalmente nas regras e questões comportamentais, nomeadamente na melhoria da disciplina e do clima social na escola, trabalhando as questões relacionadas com as vivências em grupo e a socialização.

Segundo Trilla (1998) “a animação considera-se como um instrumento importante para a convivência e a participação. Nela estão presentes quer a dimensão sociológica quer a pedagógica, a comunitária e a terapêutica” (p. 262).

O Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, onde se realizou este estudo, através da sua direção, esteve sempre atento para esta problemática, pois cedo percebeu a sua importância no desenvolvimento global da criança e na prevenção de conflitos na comunidade educativa. Este Agrupamento fornece uma ajuda concreta na complementaridade do processo educativo dos pais/encarregados de educação no desenvolvimento dos seus filhos/educandos.

Com este estudo, procuramos demonstrar o valor do papel do Animador Sociocultural no enriquecimento do brincar como atividade social da infância, através da percepção de que os beneficiários (os alunos) têm sobre as atividades implementadas (Animação Sociocultural). Consideramos que o Brincar deve ocupar um papel essencial na educação e o Animador Sociocultural é o elemento fundamental para que isso aconteça, criando jogos, espaços, matérias e proporcionando brincadeiras sociais. Pretendemos que seja reconhecida a importância das ações de Animação Sociocultural na educação das crianças, com a integração de Técnicos de Animação Sociocultural nas equipas multidisciplinares dos agrupamentos escolares e das escolas não agrupadas, alargando as atividades de Animação a todos os

níveis de ensino (desde o pré-escolar até ao ensino secundário).

Analisando globalmente os inquéritos realizados destacam-se dois factos: a maioria das crianças respondeu, de forma esmagadora, Sim/Muito importante, a todas as perguntas realizadas, tendo uma minoria respondido Sim/Importante a algumas perguntas e os itens Não/Pouco importante e Não/Nada importante não obtiveram qualquer resposta. As respostas confirmam que, segundo os alunos, a Animação é uma nova abertura social"...estabelece maior dinâmica entre a escola e comunidade. Promove projetos de interesse comum, favorece a articulação entre as várias instituições locais realizando a produção e difusão cultural ou simplesmente a ocupação de tempos livres." –, educativa e pedagógica "A animação proporciona uma aprendizagem de vários conceitos de modo não formal e está a contribuir para o desenvolvimento harmonioso e global da criança e do ser humano."

Concordando com Bernardo Moura (2008), é através da "educação que moldamos a sociedade futura, portanto quando definimos como e o que ensinar estamos a fazer a projeção das nossas expectativas mais profundas sobre a humanidade"(s.p) Apesar de, cada vez mais, se dar importância à educação das nossas crianças, a realidade é que nem sempre quem tem o poder de decidir tem como prioridade os alunos. A conjuntura social, institucional e política dita as leis a aplicar também na Educação. Foi essa mesma conjuntura que determinou o aparecimento das escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), para combater o insucesso e o abandono escolar. Atualmente é maioritariamente nestas escolas que trabalham equipas de Animação Sociocultural. O estudo agora efetuado parece corroborar as indicações postuladas por Gomes (2007). Para quem a "Animação é um instrumento extremamente útil para fundamentar as suas aprendizagens". De facto, os resultados colhidos, quer junto dos principais destinatários, os alunos, quer junto dos diferentes mediadores escolares, são conducentes a essa apreciação muito positiva do papel de reforço educativo, no sentido amplo, que a animação pode, e deve, desempenhar em contexto escolar.

O contributo do presente estudo servirá, sem dúvida, para fortalecer a tarefa de formar cidadãos responsáveis, conscientes e com uma educação alargada, proporcionando aos alunos novos horizontes e conhecimentos.

Referências

- Ander-Egg, E. (2006). *El Léxico del animador*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas
- Babo, A. (2010). A actividade lúdica: um instrumento de inclusão da criança com necessidades educativas especiais. En M.S. Lopes y M. S. Peres (Coords.). *Animação sociocultural e necessidades educativas especiais* (pp.14-22). Chaves: Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Barbosa, F. (2006). Tempo livre, tempo de alma. Em A.N. Peres y M. S. Lopes (Coord.). *Animação, cidadania e participação* (pp.118-123). Edição da APAP.
- Besnard, P. (1991). *A Animação Sociocultural*. Paidós Educador.
- Hernández, S. M. (2013). *El Educador Social y la escuela*. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación Social*,16, 1-16. <https://bit.ly/2XW0yLg>
- Jardim, J. y Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Edições ASA
- Lopes, M. S. (2006). *Animação sociocultural em Portugal*. Editora Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural
- Lopes, M., Galinha, A. y Loureiro, M. (2010). *Animação e bem-estar psicológico*. Metodologias de intervenção sociocultural e educativa, Editora Intervenção.

- Macedo, L., Petty, A., y Passos, N. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem*. Artmed.
- Oliveira, V. B. (2000). *O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Vozes.
- Ribeiro, P. S. (2002). Jogos e brinquedos tradicionais. Em Santos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 7ª Edição. Vozes.
- Santos, S. (2002). *O Lúdico na formação do Educador*. 5ª ed. Vozes.
- Trilla, J. (1998). *Animação Sociocultural: teorias, programas e âmbitos*. Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. y Leontiev, A. N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Ytarte, R. M. (2007). Cidadania e educação social cidadania e participação a partir da animação sociocultural. Em AN Peres y M. S. Lopes (Coord.). *Animação sociocultural e os novos desafios* (pp.167-179). Edição APAP



Aplicaciones Metodológicas Inclusivas para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en Alumnos con Dislexia

Inclusive Methodological Implementations for Teaching English as a Foreign Language to Students with Dyslexia

Recibido: 17/03/2020 | Revisado: 20/04/2020 | Aceptado: 02/06/2020 | Publicado: 30/06/2020

 **Silvia Fombella Pedrero**
Universidad Internacional de La Rioja
silvia.fombella@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0601-2523>

 **Patricia Solís García**
Universidad Internacional de La Rioja
patricia.solis@unir.net
<https://orcid.org/0000-0002-2962-5819>

Resumen: La dislexia es un trastorno incluido dentro de los Trastornos del Aprendizaje con gran repercusión en todas las áreas curriculares, especialmente en aquellas en las que la competencia comunicativa es altamente desarrollada, como es el caso de la primera lengua extranjera, el inglés. Este idioma está cada vez más extendido en nuestras aulas con la evolución de los centros bilingües. A pesar de adaptar la metodología general que se emplea en la asignatura de inglés, cuando nos encontramos con alumnos con dislexia no se realizan adaptaciones específicas o bien se aplican las medidas existentes expedidas por la inspección educativa. Con la presente investigación se pretende recopilar las medidas metodológicas aportadas por la inspección educativa y por algunos profesionales en ejercicio con el fin último de proporcionar la mejor educación posible a estos alumnos de manera inclusiva. Se ha procedido a analizar los casos de tres alumnos diferentes, entrevistando tanto a padres como a alumnos y profesores para saber cuáles son las percepciones sobre el tema y las medidas aplicadas. Así se recogen una serie de medidas adoptadas por los profesionales entrevistados tales como la utilización de una letra especial o fragmentar los textos para leer.

Abstract: Dyslexia is a Learning Disorder with a great impact in every area of the official curriculum, especially those involving the development of communicative competences. This situation is particularly acute in relation to the first foreign language area: English. This language is increasingly widespread in our classrooms as a result of the establishment of bilingual schools. Despite the general methodological adaptation applied within the subject of English as a foreign language, when there are students with special educational needs in the classroom no specific adaptations are usually carried out. Furthermore, the existing guidelines and protocols provided by educational inspectors are rarely, if ever, applied. The intention of the current research is to compile the range of methodological measures established by educational inspectors, as well as other professionals, with the aim of providing the best education to students with special educational needs in an inclusive way. For the purposes of this research, we analysed three case-studies involving three different students with learning disabilities. We conducted interviews not only with parents, but also with other students and teachers, in order to better understand what are the perceptions about the topic and the effectiveness of the learning adaptations applied. We recommend the adoption of some of the measures proposed by the interviewed professionals. Among these, using special lettering or breaking down the texts to be read into smaller sentences are proving ones of the most effective.

Palabras clave: dislexia, lengua inglesa, metodología, intervención, adaptación, condiciones de aprendizaje, proceso de aprendizaje, dificultad de aprendizaje.

Keywords: dyslexia, English language, methodology, intervention, adaptation, learning conditions, learning process, learning difficulty.

Introducción

La educación es un campo que debe ir acorde a las cambiantes características de la sociedad para poder dar respuesta a las necesidades de esta. Así nos encontramos ante una diversidad social con tendencia a la complejidad que necesariamente exige una respuesta acorde a sus necesidades (Pérez, 2017). La lectura y la escritura son herramientas que sirven para vehicular la información (Pannetier, 2017) y en la sociedad actual la lectura es una capacidad fundamental para el día a día. “Ya sea el modo de empleo de un electrodoméstico que acabamos de comprar, las consignas de un cajero automático o el contrato de un seguro, la lectura forma parte de la vida cotidiana” (Pannetier, 2017, p.9). De la misma manera la capacidad de escritura es fundamental para realizar las gestiones básicas en el desarrollo diario e incluso para mantener un negocio. Por lo tanto, son dos capacidades imprescindibles para el desarrollo pleno de la persona en la sociedad. Tener un buen nivel de competencia lectoescritora será el pilar de todo el desarrollo posterior del niño y la niña (Sánchez, 2010).

La dislexia se incluye dentro de los trastornos del neurodesarrollo como un trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura y/o en la expresión escrita (American Psychiatric Association, 2014). Este trastorno se encuentra entre las dificultades de aprendizaje más comunes y tienen graves consecuencias escolares (Judica, De Luca, Angelelli, Spinelli y Zoccolotti, 2017). Aunque se pueden encontrar diversas definiciones para la dislexia vamos a exponer las principales al ser las más aceptadas por la comunidad científica. De acuerdo con la asociación internacional de la dislexia (IDA por sus siglas en inglés),

la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades con el reconocimiento preciso y / o fluido de palabras y por la deficiente ortografía y descodificación. Estas dificultades típicamente resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y la provisión de instrucción efectiva en el aula. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora y una experiencia de lectura reducida que pueden impedir el crecimiento del vocabulario y el conocimiento previo (International Dyslexia Association, 2002, definición).

De acuerdo con la Federación Mundial de Neurología (WFN por sus siglas en inglés) la dislexia es “un trastorno en niños que, a pesar de (recibir) instrucción educativa convencional no logran las habilidades lingüísticas de lectura, escritura y ortografía esperadas, en consonancia con sus habilidades mentales.” (Change Dyslexia, 2016). La causa de la dislexia del desarrollo aún se desconoce a pesar de décadas de intensa investigación (Huettig, Lachmann, Reis y Petersson, 2017).

Dislexia y aprendizaje de una segunda lengua

Paralelamente a la importancia otorgada a la lectoescritura, la sociedad actual premia a las personas con un dominio medio-alto de algún idioma extranjero, especialmente en cuanto al inglés se refiere ya que se ha posicionado como uno de los idiomas más importantes a lo largo de todo el mundo (Verplaetse y Migliacci, 2017) puesto que está presente en prácticamente todas las relaciones comerciales que tienen lugar hoy en día. Igualmente, la adquisición de una segunda lengua es una ciencia joven, en la medida en que lucha por emerger y diferenciarse de campos como la educación y la lingüística aplicada (Long, 2017). Es por ello por lo que la educación bilingüe ha sido una opción educativa en muchos países durante más de 50 años, aunque sigue siendo controvertida, especialmente en términos de su idoneidad para todos los niños (Bialystok, 2016).

Dislexia y educación bilingüe en España

En España desde hace más de una década las administraciones educativas han impulsado la implantación de programas de educación bilingüe y, por tanto, estos han proliferado en los últimos años en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria (García, 2015; Jover, Fleta y González, 2016; Pavón, 2018). En el año 2013 se estimaba que participaban en algún programa bilingüe en este país en

torno a un millón de alumnos en más de 5.000 colegios públicos de educación primaria y 2.000 institutos de educación secundaria, y que la tendencia predecible era que este número iría en aumento (British Council, 2015). Tomando como referencia la Comunidad de Madrid, el objetivo para el año 2015 era contar con más de 3000 profesores habilitados y el 100% de los centros de educación infantil, el 50% de los centros de educación primaria y el 30% de los centros de secundaria y bachillerato completamente desarrollados como centros bilingües (Gerena y Ramírez-Verdugo 2014). Contextualizando en la etapa de primaria, según los datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte para el curso 2015-2016 las comunidades autónomas con un mayor porcentaje de alumnos que participan en experiencias de aprendizaje integrado son Asturias (50,8%), Castilla y León (48,2%), Castilla La Mancha (41,1%) y Madrid (40,2%).

En España la mayor parte de los programas de educación bilingüe se basan en el que se ha venido a denominar aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE en español) conocido por sus siglas en inglés como CLIL (Content and Language Integrated Learning). En este tipo de enfoque, los contenidos académicos se enseñan a través de una lengua extranjera con el fin de que el aprendizaje de esos contenidos y el de la propia lengua extranjera se desarrolle de forma paralela (Jover et al., 2016; Pavón, 2018). Pero este nuevo enfoque pedagógico no soluciona los problemas de inclusión que se venían arrastrando desde hace años en las escuelas, y en consecuencia en la sociedad en general (Cummins, 2017). Esta situación se produce en el seno de la educación inclusiva, entendiéndola que las escuelas inclusivas, han de ser capaces de responder a las necesidades educativas de sus alumnos, ofreciendo a todos las mismas oportunidades educativas y ayudas (curriculares, personales, materiales y de apoyo), necesarias para su progreso académico y personal (Pérez-Jorge, Alegre, Rodríguez-Jiménez, Márquez-Domínguez y de la Rosa, 2016). En este sentido, desde el ámbito educativo es necesario aplicar medidas que ayuden al alumnado con necesidades a mejorar en sus dificultades y que les predispongan a la adquisición de las competencias curriculares a tenor de sus necesidades (Romero, Castaño y Córdoba, 2016). Considerando además que los docentes son una pieza fundamental para garantizar el éxito de la implementación de la educación inclusiva (Flores y Villardón, 2015; Solís, Pedrosa y Fernández-Mateos, 2019). Por lo tanto para que todos los alumnos tengan pleno acceso a la educación de la mejor forma posible independientemente de sus posibles problemas o trastornos es importante no solo conocer las propiedades de la lengua extranjera, sino también dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas específicas de una manera integradora e inclusiva dentro del aula.

Los maestros y profesores desconocen casi completamente las diferencias existentes en el tratamiento de determinados trastornos en cuanto a las dos lenguas que nos ocupan se refiere, sin poder, por lo tanto, establecer un entorno inclusivo de aprendizaje para sus alumnos, ni adaptar sus clases y actuaciones a las necesidades reales de los estudiantes (Barrios y García, 2009). Los programas bilingües nos brindan más oportunidades pedagógicas que los programas monolingües, pero solo si nos enfocamos en implementar pedagogías de comunicación (Cummins, 2017). El punto de partida ha de ser un diagnóstico certero de la competencia inicial del alumnado de modo que los objetivos del programa se ajusten a los mismos (Pavón, 2018). Asimismo, es fundamental que antes de iniciar una educación bilingüe nos planteemos el beneficio real para el alumno desde el punto de vista cognitivo (Urraca, 2012).

Si bien la inclusión y su aplicación en los centros educativos es un campo novedoso, su aplicación en el área de inglés lo es aún más. Por ello la bibliografía existente en este ámbito es escasa y poco precisa para el tema que nos ocupa: qué estrategias favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con dislexia diagnosticada que estudian en centros de Educación Primaria. No obstante, encontramos en el contexto internacional estudios pioneros que señalan una gran variación en la gravedad de los problemas del idioma extranjero y en las diversas habilidades del lenguaje verbal y escrito afectadas en el idioma extranjero (Schneider y Crombie, 2003) y por tanto, la importancia de que las diferencias de estos alumnos deben ser reconocidas y atendidas dentro del sistema educativo (Peer y Reid, 2000). En el contexto educativo español nos encontramos con una ausencia de estudios empíricos que relacionen el rendimiento alcanzado por los alumnos al finalizar el curso escolar y la presencia o ausencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en las aulas ordinarias (Arigita,

2016). Algunos estudios sugieren que el aprendizaje de este alumnado podría verse afectado por una mayor lentitud (Domingo, 2015). Asimismo, nuestro sistema educativo cuenta con mecanismos y herramientas para responder a la educación inclusiva, sin embargo, estos no están desarrollados de forma adecuada y por este motivo no son efectivos ni resuelven los problemas (Medina, 2016).

En primer lugar, se considera apropiado señalar las estrategias utilizadas para trabajar con los alumnos diagnosticados con dislexia recogidas por el Ministerio de Educación y Ciencia en su libro *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo* (2012) entre las que destacan la utilización de recursos diversificados dentro del aula y grupos de refuerzo también dentro del aula por ser las más inclusivas. Otros autores proponen la intervención multisensorial para el acercamiento del currículum a este tipo de alumnado. Aunque los autores no se centran exclusivamente en el área de inglés, esta estrategia puede ser fácilmente aplicable a dicha área. Incluso esto se practica de manera innata en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua puesto que es muy habitual el empleo de numerosas estrategias visuales como *flashcards* y vídeos. Se ha demostrado que el método Orton-Guillingham es muy eficaz para el entreno de la lectura y la escritura en los alumnos con dislexia en su lengua materna (Gómez, 2017). Queda por probar si esta metodología sirviese para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera no solo para los alumnos con dislexia, sino que esta sea extensible para el resto del alumnado de ese aula con el fin de lograr un entorno inclusivo.

Otros autores como Labrador (2015) hacen especial énfasis en la repetición de las palabras, en trabajar la sonoridad de estas y en trabajar repetitivamente en la comprensión de las normas ortográficas del inglés. Este proceso puede resultar muy largo y tal y como muestra el propio autor difícilmente realizable con un currículum tan amplio. Por su parte, Di Francesco (2017) ha demostrado en la utilización de hojas de diferentes colores un enorme beneficio para estos alumnos, los cuales retenían mejor la grafía de las palabras en hojas con fondo amarillo en contraste con otros colores.

Finalmente hay que destacar el estudio de Rivas (2016) el cual pone de manifiesto las enormes ventajas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para ayudar a alumnos con dislexia.

Como se ha mencionado anteriormente pocas son las propuestas en las que se señale directamente una relación entre un entorno inclusivo y el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés; teniendo que ceñirnos a las estrategias que se han planteado para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El presente estudio pretende arrojar luz sobre este tema y por ello se plasman las actuaciones reales que llevan a cabo maestros de Educación Primaria especialistas en la lengua extranjera: inglés cuando tienen en sus aulas alumnos con un trastorno específico del aprendizaje de tipo con dificultades en la lectura (dislexia) de acuerdo con el Manual Diagnóstico de Enfermedades Mentales en su versión más reciente (DSM-V, 2014), cuya prevalencia refleja datos controvertidos, que varían desde el 3.1–3.2% al 17.5% (Cuadro, Von Hagen y Costa, 2017).

La presente investigación se ha puesto en marcha tras la notificación de la existencia de un problema conceptual y práctico. Esta investigación pretende profundizar en las estrategias inclusivas que un maestro de inglés en educación primaria practica con un alumno con dislexia y como estas pueden ser extensibles al resto de maestros, entendiendo que cada uno aportará su libertad de cátedra para ejercerlas. Esta investigación se plantea como una primera exploración e investigación previa para una futura investigación más profunda y extensa. Es por este motivo por el que únicamente nos centraremos en un estudio de caso de tres alumnos de 5º de primaria de un mismo centro y nivel educativo de titularidad pública de la Comunidad de Madrid.

Metodología

Se ha elegido el estudio de caso para conocer en profundidad la situación y las opiniones de todos los agentes implicados, alumnos, padres y maestros, con el fin de hacer una primera aproximación a la cuestión. Además, se pretende a su vez conocer, comprender y poner de manifiesto diferentes necesidades educativas relacionadas con la materia que nos ocupa.

Para llevar a cabo la presente investigación se ha contado con la participación de una serie reducida de personas, todas relacionadas en mayor o menor medida entre sí. Se ha contado con tres alumnos diagnosticados con trastorno específico de aprendizaje de tipo dislexia cursando 5º de primaria, sus padres, especialmente involucradas han estado las madres de los tres; un maestro que les dio clase de inglés y asignaturas bilingües del curso escolar anterior y dos maestros que han impartido clase de inglés como lengua extranjera el presente curso escolar durante el desarrollo de las observaciones. Con todos ellos se ha tenido la oportunidad de realizar las entrevistas y observaciones requeridas por la investigación.

Además, se ha podido contar con las observaciones de la directora pedagógica del centro, la jefa de estudios y la orientadora las cuales aunque no han estado presentes durante el desarrollo de la investigación, sí han realizado aportaciones a los maestros para llevar a cabo estrategias de ayuda a estos alumnos, especialmente en lo que a la legislación compete.

Primeramente, antes de acudir al centro escolar a realizar las observaciones pertinentes, el investigador estableció una serie de cuestiones a las que pretendía dar respuesta:

- › ¿Qué tipo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tiene mayores problemas en el área de primera lengua extranjera?
- › ¿En qué destreza o subdestreza presentan más dificultades los ACNEAE?
- › ¿Qué tipo de adaptaciones necesitan estos alumnos en dicha área atendiendo a las cuatro destrezas básicas, especialmente en lo relativo al escuchar y hablar ya que es lo que mayor importancia tiene en el currículum de Educación Primaria?
- › ¿Cuál es la mejor manera de ayudar a los alumnos de ACNEAE para alcanzar los objetivos propuestos en el currículum de Educación Primaria en lo relativo al área de primera lengua extranjera?

La recogida de información se ha realizado en diferentes fases atendiendo a la temporalización y evolución tanto del curso escolar como de la programación de aula de los maestros implicados. En términos generales las observaciones en el desempeño de los alumnos se han llevado a cabo durante el primer trimestre del presente curso escolar.

Para la recogida de todos estos datos se han registrado por escrito todas las entrevistas que se han mantenido durante todas las fases, así como se han registrado todas las observaciones llevadas a cabo. A través de los instrumentos de recogida de información se ha hecho un análisis exhaustivo y controlado de los datos lo que ha facilitado su análisis de manera lo más impersonal posible con el fin de no interferir en los resultados. Mediante una técnica descriptiva se ha elaborado un resumen de los datos y de la información recogida para después organizarla. Con el objetivo de preservar el anonimato de los participantes se ha evitado el uso de sus nombres cambiándolos por las iniciales de sus nombres a lo largo de toda la recogida de los datos.

Resultados

Los datos recogidos en la presente investigación ponen de manifiesto los siguientes resultados:

De los datos recogidos por los padres, estos expresaban que existe un desconocimiento generalizado sobre el trastorno que afecta a sus hijos, creando rechazo ante la problemática especialmente durante el curso escolar en el que se diagnostica a sus hijos. Además, los padres ponen de manifiesto la falta de información para ayudar a sus hijos en casa y apoyar los conocimientos aprendidos en el colegio. En resumen, expresan la falta de conocimientos sobre el trastorno que afecta a sus hijos y por lo tanto la ausencia de una guía que les ayude a comprender y a ayudarlos.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias para ayudar educativamente a estos alumnos propuestas por el gobierno, los maestros muestran cierta complejidad para aplicarlas por la falta de formación y de recursos, especialmente temporales, para su correcta ejecución. Además, muestran que estas medidas, aunque ayudan se quedan escasas para tratar con estos alumnos. Asimismo, se muestra

cierta incongruencia entre algunas de estas medidas y la metodología que desde el mismo organismo se propone para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la primera lengua extranjera, puesto que no es viable eliminar todos los elementos distractores del aula si a la vez se pretende que los alumnos estén expuestos a la máxima cantidad de idioma escrito posible.

Además, los mismos maestros exponen su preocupación ante la pérdida de atención de estos alumnos aumentado por la dificultad añadida de seguir las clases si estas se imparten en la lengua extranjera. Por otro lado, los maestros consideran que la ayuda que los profesores de apoyo brindan no solo a estos alumnos sino a todos en general es muy favorable puesto que se trabaja en parejas los contenidos expuestos en las clases, asemejándose a una clase particular.

Una de las grandes aportaciones que la presente investigación ha recogido han sido las estrategias llevadas a cabo por estos maestros que han ayudado enormemente a sus alumnos con dislexia. A continuación, se listan las más representativas:

- › Para los ejercicios de lectura se emplea la letra con la que los alumnos se sientan más cómodos (Arial, por ejemplo) en un tamaño algo mayor a la habitual.
- › Además, en este tipo de ejercicios de lecturas de extractos de textos, estos se le proporcionan fragmentados a los alumnos; haciendo coincidir el fragmento de texto con la pregunta que tienen.
- › A sabiendas de los problemas que estos alumnos tienen en su lengua materna con el deletreo de las palabras, se pasan por alto pequeños fallos de ortografía de las palabras siempre que estas coincidan en su sonoridad con lo que el alumno ha escrito.
- › En términos generales, los tres alumnos destacan por sus grandes habilidades en las destrezas de escuchar y hablar, por lo que se potencian estas dos para evaluar la comprensión de vocabulario y de los aspectos gramaticales.
- › A la hora de realizar ejercicios de escucha donde los alumnos tienen que leer las preguntas, o bien los profesores de apoyo o bien el propio maestro lee los enunciados de estas cuestiones oralmente puesto que la lectura no es lo que se está trabajando en ese momento. Se ha notado enorme mejoría en este tipo de ejercicios utilizando esta estrategia. Además, se procura cambiar las preguntas escritas de estos ejercicios por imágenes, mucho más sencillas de reconocer por este tipo de alumnado.
- › El maestro provee a los estudiantes de determinadas herramientas facilitadoras de su aprendizaje entre las que destacamos proporcionarles resúmenes claros y precisos de los elementos teóricos que se tienen que estudiar (aunque estos vienen en el libro de manera menos concisa); así como hojas de vocabulario en las que se establezca una asociación clara entre la palabra escrita y un dibujo.
- › Durante los exámenes o extensos ejercicios de lectura comprensiva se les permite a estos alumnos tapar el resto de las preguntas que no estén contestando en ese momento con una hoja de papel en blanco, con el objetivo de centrar su atención sobre la pregunta concreta que están llevando a cabo en ese momento.
- › El uso de diferentes colores para asociar los tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, etc.) o para asociarlos con otros ítems también ha demostrado ser de gran utilidad.
- › El empleo de técnicas de gamificación permite a estos niños mantener su motivación alta por el trabajo llevado a cabo en el aula.
- › En cuanto al empleo de palabras pegadas en las paredes de la clase, se ha procurado encontrar un punto medio entre la propuesta de eliminarlas y la metodología de dejarlas; manteniéndolas en el aula, pero solo en la pared final del aula en donde el alumnado no las ve durante el desarrollo de las clases, pero sí les presta atención durante los intercambios de clases u otros momentos de ocio.

- › Finalmente, aunque se ha demostrado que el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ayudan enormemente a estos alumnos, debido al desconocimiento de aplicaciones concretas de los maestros, de la falta de recursos tanto materiales como temporales y de la gran cantidad de contenidos a cubrir en un solo curso escolar no se han llevado a cabo proyectos destacables con el uso de estas tecnologías.

Conclusiones

En cuanto a los resultados cuantitativos de los tres alumnos estudiados en esta área cabe decir que han sido satisfactorios, contando con la ventaja de que en la lengua extranjera es de las pocas asignaturas en las que el examen cuenta con una parte oral. Estos alumnos sacan gran provecho de esta parte oral de los exámenes compensando la nota de la parte escrita. Estos resultados están en la línea de los hallados por Labrador (2016) y su énfasis en la repetición de las palabras y la sonoridad. Por tanto, en alumnos con dislexia podemos decir que el bilingüismo no ocasiona más problemas, sino que su aprendizaje podría verse ralentizado al estudiar varias lenguas al mismo tiempo ya que supone unas dificultades añadidas (De Marco, 2010; Domingo, 2015).

Se ha demostrado que las dos destrezas que presentan menos dificultades para estos alumnos son la escucha y el habla, aunque no se ha podido comprobar cuáles son las mayores dificultades de estos alumnos con cada una de las cuatro destrezas al necesitar este objetivo una investigación propia más en profundidad. Asimismo, se han descubierto numerosas estrategias que han demostrado ser eficaces con estos alumnos y que facilitan el acceso al currículum a estos alumnos, recordemos las ventajas del uso de las Tecnologías de la Información (Rivas, 2016).

Se ha descubierto la poca formación que tienen los maestros de Educación Primaria sobre la atención de este tipo de dificultades de aprendizaje y cómo los organismos oficiales son de escasa ayuda para trabajar con estos alumnos. Este hecho coincide con otros estudios que señalan que la falta de formación del profesorado es un impedimento para aplicar con éxito el modelo inclusivo (Avramidis y Kalyva, 2007; Cagran y Schmidt, 2011; Lee, Tracey, Barker, Fan y Yeung, 2014).

Finalmente cabe destacar los datos arrojados por los propios estudiantes cuando afirman que, aunque su motivación es alta para el estudio de esta asignatura pues ellos son plenamente conscientes de que su mayor ventaja es la presencia de la citada evaluación oral, se sienten muy confusos con los libros de texto de esta área puesto que suelen ser muy coloridos con multitud de imágenes desordenadas. Sin embargo, conviene recordar que Di Francesco (2017) apunta al beneficio de la utilización de hojas de diferentes colores.

A la hora de diseñar y llevar a cabo la presente investigación se han detectado diversas limitaciones entre las que destacamos las dos siguientes. Los datos de la muestra se corresponden a estrategias de maestros que ejercen la docencia en España exclusivamente, en centros presenciales con limitado acceso a las nuevas tecnologías individualizadas para los alumnos. Por lo tanto, se considera que los datos de la presente investigación tienen fecha de caducidad si se proveen a los centros educativos con los recursos tecnológicos que se exigen para ir en consonancia con los reclamos de la sociedad.

Otra gran desventaja que se ha encontrado con la presente investigación es la imposibilidad de generalizar los hallazgos puesto que se ha centrado en el estudio de tres casos concretos, con unas características personales muy concretas.

A pesar de todo ello, se considera la presente investigación como el punto de partida para profundizar más detenidamente en todos los aspectos aquí expuestos, evaluándolos individualmente y en su combinación. Se considera esta investigación como una primera aproximación a las estrategias y pensamientos de los diferentes agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de alumnos con diagnóstico de dislexia para seguir trabajando en lograr una plena inclusión de estos alumnos y proponer e implementar nuevas estrategias que favorezcan no solo a los alumnos con dislexia y a sus maestros, sino a todos los alumnos presentes en las aulas de Educación Primaria.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V*. APA.
- Arigita, A. (2016). Estudio de los efectos que tienen los programas madrileños de educación bilingüe sobre el rendimiento académico de los alumnos de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo. *Verbeia*, 1, 39-56. <https://bit.ly/36nV3ss>
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Barrios, E. y García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *Relieve*, 15 (1), 1-24. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4185>
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- British Council (2015). *Formación inicial para profesores de programas bilingües en inglés: políticas, prácticas y recomendaciones*. British Council.
- Cagran, B. y Schmidt, M. (2011). Attitudes on Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37 (2), 171-195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Cuadro, A., von Hagen, A. y Costa Ball, D. (2017). Procedural differences in the calculation of the prevalence of reading difficulties in Spanish-speaking school children/Diferencias procedimentales en el cálculo de la prevalencia del retraso lector en escolares hispanoparlantes. *Estudios de Psicología*, 38(1), 169-197. <https://doi.org/10.1080/02109395.2016.1268388>
- Cummins, J. (2017). *Pedagogies of Powerful Communication in CLIL and Bilingual Education* [conferencia plenaria]. Congreso Evidence-Based Strategies to Support Bilingual Education in Spain and the US, Salamanca. <https://bit.ly/36VPLFe>
- De Marco, M. (2010). Programas informáticos para trastornos de lectoescritura, Dislexia y/o TDAH. En P. Arnaiz, M^a.D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1–8). Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://bit.ly/2AtXIL4>
- Di Francesco, E. (2017). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnos con dislexia evolutiva* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio. <https://bit.ly/2yWOhhj>
- Domingo, B. (2015). *Modelos creativos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia España]. Repositorio institucional. UNED. <https://bit.ly/2A05wyu>
- Flores, L. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (1), 63-75. <https://bit.ly/302OFpp>
- García, M. P. (2015). *Efectos de la educación bilingüe España, propuestas de mejora y recursos didácticos relacionados con la metodología AICLE* [Tesis Máster, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio institucional. Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/2BoGwS1>
- Gerena, L. y Ramírez-Verdugo, M.D. (2014). Analyzing Bilingual Teaching and Learning in Madrid, Spain:

A fullbright Scholar Collaborative Research Project. *Gist Education and Learning Research Journal*, 8, 118-136. <https://doi.org/10.26817/16925777.117>

- Gómez, A. (2017). *Intervención Multisensorial para trabajar la dislexia en educación primaria* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio institucional. Universidad Internacional de La Rioja. <https://bit.ly/3eM7P7s>
- Huettig, F., Lachmann, T., Reis, A. y Petersson, K. M. (2017). Distinguishing cause from effect—many deficits associated with developmental dyslexia may be a consequence of reduced and suboptimal reading experience. *Language, Cognition and Neuroscience*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1348528>
- International Dyslexia Association (12 de noviembre de 2002). Definition of Dyslexia. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jover, G., Fleta, M. T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68 (2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.68208>
- Judica, A., De Luca, M., Angelelli, P., Spinelli, D. y Zoccolotti, P. (2017). Early reading treatment in children with developmental dyslexia improves both reading and spelling. *BPA-Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata)*, 65(279).
- Labrador, R. (2016). *La dislexia en la clase de Inglés como Lengua Extranjera: propuesta de intervención para segundo de bachillerato* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional. Universidad de Valladolid. <https://bit.ly/2XtJzkF>
- Lee, F.L.M., Tracey, D., Barker, K. Fan, J.C.M. y Yeung, A.S. (2014). What Predicts Teachers' Acceptance of Students with Special Educational Needs in Kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 60-70. <https://bit.ly/2Xonwv>
- Long, M. H. (2017). *Problems in second language acquisition*. Routledge.
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (1), 196-206. <https://bit.ly/2zUI5Ib>
- Pavón, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Revista Tribuna Norteamericana*, 26, 20-27. <https://bit.ly/300mgQY>
- Peer, L. y Reid, G. (2000) *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: a Challenge for Educators*. David Fulton Publishers Ltd.
- Pérez, I. (2017). Herramientas para la inclusión: de la educación a la sociedad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 13-30. <https://bit.ly/2XoBaim>
- Pérez-Jorge, D. Alegre, O.M., Rodríguez-Jiménez, M.C., Márquez-Domínguez, Y. y de la Rosa, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(7), 64-81. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Rivas, C. (2016). *Análisis y evaluación de recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con dislexia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio institucional. Universidad de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3dpZDcl>
- Romero, A., Castaño, C. y Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista Nacional e Internacional de Educación inclu-*

siva, 9 (2), 186-200. <https://bit.ly/3eNvjZP>

Sánchez, M. A. (2010). La iniciación a la lectoescritura en Educación Infantil. *Autodidacta: Revista de la Educación en Extremadura*, 2, 66-78.

Schneider, E. y Crombie, M (2003) *Dyslexia and Foreign Language Learning*, David Fulton Publishers Ltd.

Solís, P., Pedrosa, I. y Fernández-Mateos, L.M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities. *Culture and Education*, 31 (3), 576-608, <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>

Urraca, A. S. (2012). Trastornos del lenguaje y bilingüismo. En A. Albach (Ed.). *Retos de la educación bilingüe* (pp.38-75). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Verplaetse, L. S. y Migliacci, N. (Eds.). (2017). *Inclusive pedagogy for English language learners: A handbook of research-informed practices*. Routledge.

V.V.A.V. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



La Lucha Cinematográfica entre Oriente y Occidente. Studio Ghibli versus Disney

*The Cinema's Fight between Eastern and Western.
Studio Ghibli versus Disney*

Recibido: 17/04/2020 | Revisado: 26/04/2020 | Aceptado: 02/06/2020 | Publicado: 30/06/2020

 **Vicente Monleón Oliva**
Universidad de Valencia
vicente.monleon.94@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8357-1316>

Resumen: El cine de animación es uno de los elementos, de la cultura visual, con un impacto en la confección de la identidad y personalidad de quienes pertenecen a la infancia. Por un lado, se cuenta con Disney en el territorio occidental y, por otro lado, con Studio Ghibli en el sector oriental, como estudios cinematográficos de animación punteros en la industria. Ambas se centran en los mismos temas, pero difieren en la manera de abordarlos. Además, se seleccionan para esta investigación por el gran alcance mediático que ambas suponen. Por ello, se considera sumamente necesario analizar, crítica y cualitativamente, ambas compañías cinematográficas para manifestar los mensajes que calan en el subconsciente de quienes consumen los filmes tras un visionado pasivo de estos. Esta investigación se centra en el cine entendido como arte, concretamente en el de animación occidental (Disney) y oriental (Studio Ghibli). De esta manera, las conclusiones más destacadas se posicionan en la diferencia en cuanto al tratamiento del feminismo y amor romántico. Mientras que en la productora occidental perduran estereotipos y roles de género anclados en el patriarcado, la compañía oriental defiende un cambio de paradigma desde posicionamientos menos excluyentes. Asimismo, también hay una diferencia en el tratamiento del medio ambiente. Disney arremete contra este mientras que Studio Ghibli se esfuerza en preservarlo.

Abstract: The animated cinema is one of the elements of visual culture, with an impact on the preparation of the identity and personality of those who belong to childhood. On the one hand, it has Disney in the western territory and, on the other hand, with Studio Ghibli in the eastern sector, as leading animation film studios in the industry. Both focus on the same themes, but differ in how they are addressed. In addition, they are selected for this research due to the great media coverage that both entail. For this reason, it is considered extremely necessary to analyze, critically and qualitatively, both film companies to express the messages that permeate the subconscious of those who consume the films after their passive viewing. This research focuses on cinema understood as art, specifically that of Western (Disney) and Eastern (Studio Ghibli) animation. In this way, the most outstanding conclusions are positioned in the difference regarding the treatment of feminism and romantic love. While stereotypes and gender roles anchored in patriarchy persist in the western production company, the eastern company defends a paradigm shift from less exclusive positions. Likewise, there is also a difference in the treatment of the environment. Disney lashes out at it while Studio Ghibli strives to preserve it.

Palabras clave: cultura visual, animación, audiovisual, feminismo, amor romántico, religión, medio ambiente, educación Infantil.

Keywords: visual culture, animation, audiovisual, feminism, romantic love, religion, natural environment, early childhood education.

El cine de animación entendido como apéndice de la cultura visual

La cultura visual se entiende como un conjunto de información que se percibe a través de los órganos de la visión y que contribuye a crear un imaginario, mentalidad, ideología, pensamiento y uniformidad en la comunidad. De hecho, de acuerdo con Acaso (2006) esta se manifiesta con gran presencia en la cotidianidad a través de múltiples recursos como la publicidad, la televisión o el cine. ¿Cuál es su finalidad? El bando del poder pretende crear, reproducir, perpetuar, asentar y/o afirmar unas conductas acordes con su posicionamiento político; valiéndose del desconocimiento de quienes consumen el producto y de la ausencia de una alfabetización visual que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en la ciudadanía.

Consecuentemente, se debe contemplar el impacto en el colectivo infantil en lo que respecta al desarrollo de su personalidad e identidad como personas (Monleón, 2018). Dependiendo de los mensajes audiovisuales percibidos y asimilados a lo largo de la infancia, se forja un miembro concreto en la sociedad donde se encuentra. Estos mensajes también influyen a las personas adultas, pero en una medida menor. Por ello, la gran necesidad social se focaliza en analizar críticamente los largometrajes de animación para animar a quienes forman parte de las plantillas docentes a utilizarlos de manera lógica y en aras de conseguir unos fines educativos y pedagógicos. No simplemente como un recurso que agrada a quienes son discentes y que les facilita la tarea de “adormecerles” e impedirles un desarrollo desde posicionamientos críticos, sospechosos y activos.

Pero, ¿qué se entiende por alfabetización visual? De acuerdo con Farías y Seguel (2014) esta consiste en un proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita a quienes son menores métodos para decodificar, analizar y criticar los mensajes que les son transmitidos a través de la cultura visual. El objetivo principal de ésta consiste en romper las barreras que supone la pasividad con la que se tiende a consumir los largometrajes de animación en las aulas de Educación Infantil, los cuales generan una comunidad uniformada que, como norma general, atenta contra la diversidad y contra los valores de tolerancia y respeto. Con todo, esta investigación se centra en el cine entendido como arte, concretamente en el de animación occidental (Disney) y oriental (Studio Ghibli).

El monopolio de Disney en el territorio occidental y su contra-discurso oriental: Studio Ghibli

En el continente norteamericano destaca la presencia de Disney como productora de animación infantil con preponderancia en la sociedad. De hecho, tal y como comparte Mollet (2013) sabe cómo ganarse una cartilla de clientes que sobrepasa el componente generacional y contextual a lo largo de un siglo de historia. Su seña de identidad son las historias clásicas revestidas de una dulzura empalagosa junto a un componente de cuento de hadas con final feliz (Lluch, 2006). Además, el acompañamiento musical y el tratamiento en el diseño de animados contribuyen al agrado que generan estos audiovisuales en quienes reciben esta información visual. Por ello, se precisa conocer cuáles son los mensajes, actitudes, conductas, etc., que perpetúa; siendo primordial difundir un conocimiento de estos entre la población.

“Disney participa objetivando un mundo para la niñez [...], es importante cuestionarse acerca de las consecuencias que pudiera acarrear en un momento dado la representación que se hace de la mujer en los productos mediáticos que difunde esta empresa” (Maeda, 2011, p. 97). Giroux (1995), como autor clásico en la literatura especializada de análisis Disney, argumenta que esta industria de animación occidental entretiene, transmite y asienta en el subconsciente de las personas consumidoras unos mensajes sobre los comportamientos sociales de occidente. “A cada objeto representado, significativo, corresponde un significado, fácil de identificar por la sociedad. Son símbolos que nos acompañan durante años, aunque susceptibles a cambios interpretativos” (del Arco, 2007, p. 2). Según Lluch (2006) llega la imagen de una sociedad regida por la estructura patriarcal dentro del núcleo familiar, donde el hombre se erige como dominante y macho alfa, mientras que la mujer es sumisa y queda relegada al ámbito del hogar.

Con estas películas, Disney ha gestado la imagen de un nuevo niño, el niño de la globalización. El deseo de una sociedad que lo consume y le exige ser pero sin orientarlo, que le pide un desapego a la familia para buscar su unidad en lugares fuera de casa. Los de arriba ejercen la coerción, castigos, amenaza, represión, dominio, chantaje, instando al hijo-niño a que crezca cada vez más rápido, que incluso sea autosuficiente y productivo a corta edad, que se valga por sí mismo, que se haga cargo de los deseos frustrados de sus padres. (Asebey, 2011, p. 245)

Por tanto, Disney se define como una productora de animación que no pretende simplemente distinguir el estilo particular de los Estados Unidos, sino reforzar los valores y las prácticas culturales de la América post-colonizada; perdurándolos a lo largo de un siglo de existencia. Además, se le conoce como una “fábrica de sueños” ya que tiene un gran potencial para adormecer a la comunidad consumidora del producto sin ser capaz de generar en esta una reflexión crítica sobre los mensajes transmitidos a través de los largometrajes.

En contraposición a Disney se muestra como una competencia oriental la productora Studio Ghibli. Esta es una compañía fantástica y seguidora del estilo anime (Papalini, 2006). Al igual que su contrincante, también ejerce una gran influencia en quienes consumen sus productos (Martínez, 2015). De hecho, los temas tratados en ambas son iguales en cuanto a forma, pero difieren severamente en el contenido; es decir, la manera de abordar los mensajes, las ideologías, etc., son enfocados desde otros posicionamientos sociales (Gómez, 2016).

El anime o cine de animación japonés se concibe como una alternativa para quienes viven en una zona occidental, a través de historias que provienen de la cultura oriental, siendo aptas para todo tipo de público (Napier, 2001).

El marco fantástico del grupo de las producciones japonesas importadas, los personajes se vuelven verosímiles: son contradictorios, se equivocan, tienen malos sentimientos y sienten impulsos eróticos, pareciéndose notablemente a sus públicos y sus vivencias. Al contrario de lo que sucede con la historieta norteamericana clásica, los manga siempre han tenido contacto con la vida cotidiana, lo que facilita la identificación con los personajes centrales. No se trata de gente increíble haciendo cosas extraordinarias, sino de gente común haciendo cosas normales en un marco imaginativo y lleno de misteriosas referencias a desvelar, con toda la complejidad de las acciones en donde los malos no lo son tanto ni los buenos son perfectos; el bien no siempre triunfa y los finales pueden no ser felices. (Papalini, 2006, pp. 43-44)

Esta compañía se funda con Hayao Miyazaki en 1985, momento a partir del que se convierte en una gran potencia mundial (Martínez, 2015). Dicha influencia se explica por la atribución de humanismo a quienes las protagonizan y a las historias que se transmiten (Robles, 2013). De hecho, las producciones de Studio Ghibli se muestran como una alternativa para la educación del colectivo infantil desde una perspectiva diferenciada de la clasista, separatista y exclusiva que defiende Disney (Aguado y Martínez, 2016).

Métodos

En esta investigación de corte artístico hay una necesidad en conocer la ideología de la productora de animación Disney y compararla con su competencia opuesta Studio Ghibli. Por ello, el objetivo principal es analizar, por medio de una comparativa, las compañías de animación con una gran influencia en la confección de identidades y personalidades en el colectivo infantil que consume estos productos, resultando como objeto de análisis las empresas cinematográficas Disney y Studio Ghibli. Todo ello, para establecer una serie de directrices pedagógicas a tener en cuenta cuando estos recursos sean utilizados en las aulas de Educación Infantil, para favorecer un desarrollo integral y alfabetización audiovisual de quienes pertenecen a la infancia. Aunque, para conseguir el cumplimiento de dicho fin se necesita una segmentación en objetivos específicos. Estos se centran en las variables de estudio a analizar en ambas colecciones.

- › Estudiar los roles de género y estereotipos sexuales que se transmiten entre ambas productoras.
- › Conocer el enfoque sentimentalista que se adopta en cada una de estas compañías.
- › Manifestar los fanatismos religiosos que acontecen en los largometrajes creados por cada empresa.
- › Valorar la cabida que tiene la preservación del medio ambiente.

Debido a la gran abundancia de largometrajes que hay en la productora de Walt Disney, se considera oportuno acotar el marco de análisis, reduciendo el objeto de estudio a los 60 largometrajes que componen la colección “Los clásicos” (1937-2016). Mientras que, en el caso de Studio Ghibli, se seleccionan todos los filmes que crea la compañía, ya que en conjunto son un total de 22. De toda la muestra, se referencian a lo largo de la exposición de resultados aquellos ejemplos que se relacionan directamente con la temática presentada; valiéndose como ejemplos puntuales de entre una pluralidad.

Asimismo, se sigue una metodología cualitativa (Ramos, 2015) para el análisis de los largometrajes en torno a los 4 temas planteados: los estereotipos sexuales y roles de género diferenciados, el enfoque sentimentalista, los fanatismos religiosos, también la preservación del medio ambiente. Concretamente, se estudian las imágenes para establecer diferencias/semelanzas entre ambos productos artísticos. De esta manera, se recurre a la Investigación Basada en Imágenes (IBI) a la que hace referencia Alonso-Sanz (2013) en su publicación y que justifica el corte y la relación artística que presenta este trabajo. Todo este análisis metodológico se desarrolla partiendo de la incidencia que los filmes de Disney y Studio Ghibli tienen para los niños y niñas de Educación Infantil (0-6 años).

A continuación, se comparte el método seguido en el desarrollo de todo el análisis. En primer lugar, se efectúa un visionado de los 60 (Anónimo, 2020) y 22 (Anónimo, 2016) largometrajes correspondientes a cada colección, Disney y Studio Ghibli respectivamente. Se atiende a una revisión crítica en base a los 4 temas establecidos. Para, finalmente, analizar cuáles son las diferencias y similitudes entre ambas compañías.

Exposición y discusión de resultados

Por un lado, en cuanto a los roles de género y estereotipos sexuales se manifiesta una preservación de esta estructura del patriarcado en la colección “Los clásicos” Disney, ya que en 56/60 películas que la componen se manifiesta una inferioridad construida en la mujer versus hombre. Ella es quien trabaja en el ámbito privado, mientras que ellos tienen el privilegio de pertenecer a la vida pública. Además, ellas solo son aceptadas cuando cumplen con este prototipo occidental a diferencia de Studio Ghibli, productora en la que se empodera a la mujer y se la libera (Gómez, 2016). De hecho, la bruja independiente y autónoma es la antagonista en occidente y la protagonista en oriente.

El mundo Disney opta por “la construcción de las mujeres y las niñas como otras subordinadas y deficientes que no pueden participar como pares en la vida social” (Fraser, 2011, p. 299) quienes de acuerdo con el posicionamiento clásico de Bordieu (2000) “sólo pueden aparecer en el orden social como un símbolo cuyo sentido se construye al margen de ellas, cuya función es contribuir a la perpetuación o aumento del capital simbólico poseído por los hombres” (p. 37). En contraposición, Studio Ghibli visibiliza al personaje femenino y le dota de “potencial crucial para el cambio, el crecimiento y el empoderamiento compasivo” (Napier, 2000, p.124); también las define como “notablemente independientes y activas, confrontando valientemente la variedad de obstáculos que se les presentan de una manera que podría ser descrita estereotipadamente como masculina” (Napier, 2000, p. 124). De hecho, así lo comparten Aguado y Martínez (2016).

Desde las inocentes y traviesas niñas hasta las sabias y solemnes ancianas, la palabra que aglutina a los personajes femeninos de Miyazaki es el empoderamiento. Mujeres que controlan sus vidas, toman decisiones y participan de forma activa en la consecución de sus deseos. Mujeres fuertes, independientes, inteligentes, habilidosas, pero también empáticas y cuidadoras, domi-

nan la narrativa de estas ficciones, repartiéndoselo entre protagonistas, secundarias y extras. Una hiperrepresentación de este género que ocupa el centro de la trama, reservando el espacio del apoyo y la complementariedad a sus compañeros varones. (pp. 209- 210)

La bruja es una villana clave en la literatura infantil y juvenil que desde tiempos pretéritos encarna la figura de la mujer empoderada, autónoma, independiente y que contradice las explicaciones cristianas sobre la existencia; por ello se la define de una manera connotativamente negativa en occidente. Asimismo, Disney refleja esta construcción social en sus propias creaciones con ejemplos como la bruja de *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) o Madam Mim de *Merlín, el encantador* (Disney, 1963). Únicamente, se advierte la presencia de una mujer aprendiz de bruja a quien se la considera figura protagonista y bondadosa, ya que en su largometraje es la encargada de cuidar a tres hermanos huérfanos tras el paso de la II Guerra Mundial. Esta es Eglantine Price de *La bruja novata* (Walsh, 1971), una señora madura que estudia un curso de brujería por correspondencia para alcanzar la fórmula del hechizo de la locomoción sustitutiva como medio para vencer al ejército alemán en la batalla.

Este último ejemplo se relaciona en gran medida con la visión que crea, recrea y transmite Studio Ghibli sobre las brujas. Concibe a la mujer como un ser capaz de cambiar la realidad, reconociéndola y preservándola; posicionándose así en una teoría feminista (Pérez-Guerrero, 2013). Dentro de esta compañía se cuenta con Nicky una joven estudiante de 13 años que comienza su formación fuera de casa en *Nicky la aprendiz de bruja* (Miyazaki y Hara, 1989) o también la bruja del páramo quien tras despojarse de su banalidad se convierte en un personaje positivo y clave para la trama de *El castillo ambulante* (Miyazaki, Suzuki e Ishii, 2004). Con todo, resulta significativo citar a Bethelheim (2006) debido a su importancia histórica como antecedente a los estudios de género sobre la literatura infantil y popular; tomándolo también como referencia para el estudio de largometrajes en esta investigación.

Figura 1

La bruja como condición arquetípica de la mujer villana en Disney. La bruja de Blancanieves [Figura]. En "Blancanieves y los siete enanitos" (Disney, 1937)



Figura 2

La bruja como representación de la autonomía y del protagonismo en los filmes de Studio Ghibli. Nicky buscando un lugar para iniciar su formación como bruja [Figura]. En "Nicky, la aprendiz de bruja" (Miyazaki y Hara, 1989)



Como consecuencia, ya que estas mujeres se presentan empoderadas e independientes de los hombres, no necesitan experimentar un amor romántico de cariz heterosexual con un varón que las salve; ellas mismas disponen de medios para liberarse sin ayuda de un igual. Por ello, las relaciones entre estas y sus opuestos en sexo se limita a la amistad.

En los largometrajes de Disney se defiende un amor romántico (Marín y Solís, 2017) como sentimiento ideal a alcanzar entre dos personas, entendido como una necesidad para la mujer y un privilegio para el varón. Apreciándose un total de 42/60 películas que lo defiende. En contraposición, en Studio Ghibli, las narrativas carecen de dicho componente ya que se defiende con una importancia mayor la amistad, posibilitándola sin componente sexual entre sexos opuestos.

En Disney, la mayoría de las historias filmadas versan sobre la existencia de un amor de corte romántico entre la pareja de protagonistas y las dificultades que experimentan hasta que finalmente lo consuman. De hecho, la productora occidental impone una tendencia que obliga a las personas a buscar y encontrar a su opuesta en sexo, defendiendo un posicionamiento filosófico clásico respecto al sentimiento. Estos mensajes dañan y niegan cualquier tipo de diversidad y/o de rotura respecto a lo que se entiende por normativo. De hecho, a lo largo de los 60 largometrajes analizados se sigue una misma estructura. Las mujeres se presentan indefensas y sumisas; necesitan un hombre que las salven – mostrando únicamente relaciones entre personas blancas y de clase social elevada – mientras que ellos son quienes les aseguran la tranquilidad e incluso las liberan de un destino trágico. Los casos más significativos se presentan con Blancanieves de *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937) y Aurora de *La bella durmiente* (Disney, 1959) ya que en ambos ejemplos regresan a la vida tras el beso de sus amados, personas a quienes no ven más de una vez en sus vidas y con quienes solo comparten una comunicación a través de la interpretación de melodías y canciones.

A medida que la colección avanza en el tiempo se manifiesta un cambio en la concepción del príncipe y son ellas quienes los liberan a ellos, aunque ello les suponga una pérdida de autonomía y libertad. Rapunzel de *Enredados* (Conli, 2010) accede a vivir encerrada con su secuestradora si esta protege a su amado; Tiana de *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) renuncia a abrir un restaurante por ayudar a que su príncipe no fallezca. Con esta tendencia, Disney las dota de identidad para posteriormente arrebatarla con la presencia de un varón, quien desde su primer encuentro las condiciona.

No obstante, esta directriz se rompe con el último largometraje analizado siendo la protagonista del filme *Vaiana* (Shurer, 2016) quien en sus aventuras es acompañada por un semi-dios en masculino quien únicamente se limita a desarrollar con ella una relación de amistad. Con este ejemplo, se encuentra un punto de inflexión y relación más directa con los vínculos afectivos establecidos entre sexos opuestos en Studio Ghibli. En la compañía oriental ambas personas se complementan y ayudan mutuamente sin esperar un cambio en la materialización del sentimiento. De hecho, la reciprocidad es mutua tal y como se manifiesta entre Chihiro y Haku en *El viaje de Chihiro* (Suzuki, 2001).

Figura 3

El amor romántico Disney materializado con la figura del beso entre personas de sexo opuesto. Ejemplo amoroso de Aurora y el príncipe Felipe [Figura]. En "La bella durmiente" (Disney, 1959)



Figura 4

El valor de la amistad entre sexos opuestos en Studio Ghibli. Ejemplificación del sentimiento entre Chihiro y Haku [Figura]. En "El viaje de Chihiro" (Suzuki, 2001)



Ambas productoras presentan cierto fanatismo religioso en su ideología. Por un lado, Disney impone un dogma cristiano en aras de extenderlo a nivel mundial (Laderman, 2016) con un conjunto de 29/60 filmes en los que aparece. Por otro lado, Studio Ghibli manifiesta en todos sus largometrajes elementos del sintoísmo para preservar los derechos de la naturaleza. Diferenciándose únicamente en la forma de presentación. La primera achaca la posibilidad de existencia de otros dogmas, mientras que la segunda plantea el sinto como una opción entre una pluralidad. De hecho, mientras que el cristianismo tiende a imponer la figura de un dios – a quien se le atribuye el sexo de hombre – que conlleva machismo en la propia esencia religiosa; el sintoísmo se basa en tradiciones orientales y que combinan pensamientos de diferentes culturas según los que la deidad se ubica en elementos con vida e inertes en la propia naturaleza, razón por la que se entiende la veneración y cuidado del propio medio; destacándose la materialización de estas en unas figuras humanas y con un sexo determinado. En el sinto quienes ostentan el poder religioso son espíritus y/o almas que carecen de atributos de la humanidad.

En Disney la carga de religión se relaciona con el cristianismo ya que es el dogma con el que pretende adoctrinar a la población. Por ello, aparecen iglesias, se hace referencia a pasajes bíblicos e incluso se desarrollan rituales propios de la misma como el rezo o el matrimonio como sacramento. Se destaca el ejemplo de *El jorobado de Notre Dame* (Hahn, 1996) ya que la mayor parte de la trama se ubica en la catedral de Nuestra Señora de París como espacio principal. De hecho, niega a la alteridad o la ridiculiza en el caso de presentarla. Por ejemplo, el semi-dios Maui como deidad de la cultura de indonesia es tildado de villano no apto para la profesión en *Vaiana* (Shurer, 2016). Asimismo, en el caso de *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), a pesar de contextualizar la historia en un ambiente árabe no se alude a la religión de dicho lugar. Por ello, se comparte la siguiente reflexión: ¿qué mayor opresión se puede ejercer sobre un colectivo sino la negación del mismo?

En contraposición, en Studio Ghibli, este fanatismo religioso se presenta en todas sus historias. Estas se contextualizan en oriente (en su mayoría) y se alude únicamente a las creencias, culturas, hábitos, etc., tradicionales de dicho dogma. Se alude al sintoísmo como religión. En largometrajes como *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997) se referencia desde las primeras escenas en la que se alude al binomio ético de la bondad-maldad, siendo los demonios malignos quienes se apoderan de las deidades relacionadas con la propia naturaleza, oscureciéndola y destruyéndola.

Figura 5

La imposición cristiana a través de los largometrajes Disney. Archidiácono de Nuestra Señora de París [Figura]. En "El jorobado de Notre Dame" (Hahn, 1996)



Figura 6

El sintoísmo como religión naturalista en Studio Ghibli. Materialización de un espíritu de la naturaleza [Figura]. En “La princesa Mononoke” (Suzuki, 1997)



Finalmente, se valora como positivo el impulso que ambas empresas ofrecen a la necesidad de preservación del medio ambiente y de los derechos del reino animal con un total de 24/60 películas donde se manifiesta en Disney. En Studio Ghibli aparece reflejada como la variable más característica por el fondo de la religión que persigue y presenta en sus obras. “Las películas de Miyazaki destacan porque el ecologismo y el pacifismo están siempre en el centro de la trama, bien sea desde escenarios idealizados [...], desde el conflicto [...] o apocalípticos” (Aguado y Martínez, 2016, p. 208). Mostrando así la necesidad de abogar por una conexión con el medio natural desde una perspectiva de corte espiritual. No simplemente plateándose como una crítica sutil que en ocasiones introduce Disney en sus obras. En Studio Ghibli prima una espiritualidad basada en el budismo y sintoísmo; también en el politeísmo. “Más que proclamar la divinidad de un líder, de un pueblo o de un territorio, proclama la divinidad de la naturaleza en su conjunto” (Hernández, 2013, p. 28), ya que en esta productora se transmite una idea de preservación de medio ambiente por la condición de divinidad que encierra dicho lugar en el mundo. De hecho, en todas sus historias la conexión entre la humanidad y el entorno natural es una evidencia. Un ejemplo a destacar es *La princesa Mononoke* (Suzuki, 1997). Asimismo, en Disney hay una tendencia a convertir a las personas de los filmes en figuras villanas cuando desarrollan actividades de caza, pesca, etc., o cualquier otra que atente contra la vida del reino animal, y en ocasiones también, contra el vegetal. Un ejemplo significativo se encuentra en *Bambi* (Disney, 1942) cuando la propia humanidad asesina a la madre del cervatillo condicionándole a este a la orfandad. Algunas pinceladas sobre Disney y medio ambiente también son compartidas por Romañá (1996).

Figura 7

Visión de quienes arremeten contra la naturaleza como figuras villanas en Disney. Asesinato de la madre de Bambi por parte de la ciudadanía [Figura]. En “Bambi” (Disney, 1942)



Figura 8

Conexión entre humanidad y naturaleza fomentando la preservación del medio ambiente en Studio Ghibli. Mononoke y el lobo del bosque [Figura]. En “La princesa Mononoke” (Suzuki, 1997)



Conclusiones

Una vez establecida la comparativa entre ambas productoras en el apartado de resultados y discusión es posible compartir las siguientes conclusiones:

Disney se etiqueta como machista mientras que Studio Ghibli apuesta por principios feministas. Por ello, si se recurre a productos audiovisuales de la primera compañía es preciso diseñar actividades que sirvan como contra-discurso para los mensajes difundidos por la misma. En el segundo caso, resultan un material idóneo para el desarrollo de la coeducación en las aulas.

El amor romántico Disney de corte heterosexual se cambia por una relación de amistad en la productora oriental. En Educación Infantil tiende a defenderse mucho más el sentimiento de la amistad ya que es aquel que aflora en dichas aulas. Por ello, se recomienda recurrir a los filmes de Studio Ghibli para asegurarlo y mostrarlo como ejemplo. Nuevamente, en el caso de Disney se precisan actividades complementarias al visionado de filmes que ayuden a quienes estudian a no etiquetar el sentimiento de amor heteronormativo como la única manifestación válida y dar cabida a cualquier tipo de diversidad.

La compañía occidental defiende un dogma cristiano, criticando y achacando otras espiritualidades; al tiempo que Studio Ghibli apuesta por un sintoísmo. En ambos casos hay una tendencia fanática ya que únicamente se promueve y defiende una creencia religiosa. Por ello, a partir de estos ejemplos es necesario diseñar talleres de ampliación para compartir con el grupo-clase una pluralidad de opciones y de creencias religiosas que sirvan para que cada menor se identifique y para que tolere cualquier otra alterosa.

La preocupación por el medio ambiente es una constante en ambas productoras. En consecuencia, se propone recurrir a las escenas más significativas de sus filmes como actividades de introducción y/o motivación cuando se pretende concienciar a un grupo de alumnado sobre la importancia de cuidar y preservar el medio ambiente.

Con todo, los productos audiovisuales tienen un trasfondo y entramado de mensajes, ideologías, mentalidades, etc., que quienes tienen el poder quieren transmitir entre el colectivo infantil para adoctrinar y generar una uniformidad social. Por ello, se anima a que las plantillas docentes que utilizan estos recursos artísticos en sus aulas, los analicen de una manera crítica previamente a su utilización. De esta manera, tras conocer el trasfondo ideológico y político de las mismas tienen la posibilidad de diseñar propuestas complementarias como las presentadas y sugeridas en este apartado.

Referencias

- Acaso, M.(2006). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- Aguado, D. y Martínez, P.(2016). El modelo femenino en Studio Ghibli: un análisis del papel de las mujeres en Hayao Miyazaki en Gómez (Ed.), *Japón y Occidente. El patrimonio cultural como punto de encuentro*(pp. 203-212). Aconcagua Libros.
- Alonso-Sanz, M.A.(2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes Enfoques Metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25, 111-119. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167.
- Anónimo. (2016). En 30 años de Studio Ghibli: Sus 22 películas. <https://n9.cl/g3v8>.
- Anónimo. (2020). En Colecciones clásicas de Disney. <https://n9.cl/c8l0>.
- Asebey, A.M.D.R.(2011). Disney y la aculturización de la niñez latinoamericana. *Revista Psicología*, 13, 241-251. <https://n9.cl/rnm8>.
- Bethelheim, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.

- Bourdieu, P.(2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Del Arco, I.(2007). Simbolismo y funcionalidad arquitectónica en dos mitos: Blancanieves y Walt Disney. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 5, 1-19. <https://n9.cl/dw8em>.
- Farías, M. y Araya-Seguel, C.(2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16, 93-104. <https://n9.cl/g0t7>.
- Fraser, N.(2011). *Dilemas de la Justicia en el Siglo XXI. Género y Globalización*. Universidad de les Illes Balears.
- Giroux, H.(1995). Animating youth: The Disneyfication of children's culture. *Socialist Review*, 24, 65-79. <https://n9.cl/qxlo>.
- Gómez, A.(2016). *Japón y Occidente. El patrimonio cultural como punto de encuentro*. Aconcagua Libros.
- Laderman, G.(2000). The Disney Way of Death. *Journal of the American Academy of Religion*, 68, 27-46. <https://n9.cl/zqlp>.
- Lluch, G.(2007). De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney. Un camino hacia la homogeneización en Lluch (coord.). *Invención de una tradición literaria: de la narrativa oral a la literatura para niños* (pp. 17-52). Norma.
- Maeda, C. M.(2011). Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y las antagonistas presentes en las películas de Walt Disney. En Mateaos (coord.), *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social* (pp. 97). Universidad de la Laguna.
- Marín, V. y Solís, C.(2017). Los valores transmitidos por las mujercitas de las películas Disney. *Revista CS*, 23, 37-55. <https://n9.cl/f2rm>.
- Martínez, J.D.(2015). La filosofía del viento: un análisis del lenguaje en el cine de Hayao Miyazaki. *Hojalata*, 6, 7-13. <https://n9.cl/7bnmv>.
- Mollet, T.(2013). With a smile and a song... Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27, 109-124. <https://n9.cl/qi7t>.
- Monleón, V.(2018). El malo de la película. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 131-148. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12212>.
- Napier, S.(2000). *Anime from Akira to Princess Mononoke. Experiencing Contemporary Japanese Animation*. Palgrave.
- Papalini, V.(2006). *Anime. Mundos tecnológicos, animación japonesa e imaginario social*. La Crujía Ediciones.
- Pérez-Guerrero, A.M. (2013). La aportación de los personajes femeninos al universo de Hayao Miyazaki. *Con A de animación*, 3, 108-121. <https://doi.org/10.4995/caa.2013.1428>.
- Ramos, C.A.(2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. psicol.*, 23, 9-17. <https://n9.cl/e7hy>.
- Robles, M.(2013). *Antología del Studio Ghibli. De los Yamada a Kokuriko*. Colección Manga Books.
- Romaña, M.T. (1996). Éticas ambientales: variantes de la formación ambiental. *Teoría de la educación*, 8, 141-151. <https://n9.cl/TFP1>.

Referencias fílmicas

- Clements, R. y Musker, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (1992). *Aladdin* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Conli, R. (productor) y Greno, N. y Howard, B. (directores). (2010). *Enredados* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Del Vecho, P. y Lasseter, J. (productores) y Clements, R. y Musker, J. (directores). (2009). *Tiana y el sapo* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Algar, J., Armstrong, S., Hand, D., Heid, H., Roberts, B., Stterfield, P. y Wright, N. (directores). (1942). *Bambi* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Disney, W. (productor) y Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W. (directores). (1959). *La bella durmiente* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios.
- Disney, W. (productor) y Cottrell, W., Hand, D., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B. (directores). (1937). *Blancanieves y los siete enanitos* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1963). *Merlín, el encantador* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures.
- Hahn, D. (productor) y Trousdale, G. y Wise, K. (directores). (1996). *El Jorobado de Notre Dame* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation.
- Miyazaki, H. y Hara, T. (productores) y Miyazaki, H. (director). (1989). *Nicky la aprendiz de bruja* [Cinta cinematográfica]. Japón: Studio Ghibli.
- Miyazaki, H., Suzuki, T. e Ishii, T. (productores) y Miyazaki, H. (director). (2004). *El castillo ambulante* [Cinta cinematográfica]. Japón: Studio Ghibli, Tokuma Shoten, NTV, Nibariki, Dentsu, Walt Disney Studios Home Entertainment, Mitsubishi y Toho.
- Shurer, O. (productor) y Clements, R. y Musker, J. (productor). (2016). *Vaiana* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios.
- Suzuki, T. (productor) y Miyazaki, H. (director). (1997). *La princesa Mononoke* [Cinta cinematográfica]. Japón: Studio Ghibli.
- Suzuki, T. (productor) y Miyazaki, H. (director). (2001). *El viaje de Chihiro* [Cinta cinematográfica]. Japón: Studio Ghibli.
- Walsh, B. (productor) y Stevenson, R. (director). (1971). *La bruja novata* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: The Walt Disney Company.

RESEÑAS



Martínez, M., y Jolonch, A. (Coords.). (2019)
Las paradojas de la innovación educativa.
Horsori. 283 páginas.
ISBN: 978-84-949857-8-2.

La escuela de hoy en día se enfrenta a una sociedad en continuo cambio que impulsa la innovación en educación en busca de la mejora de su calidad. Sin embargo, la enseñanza puede verse afectada e incluso debilitada precisamente por las constantes transformaciones y renovaciones que requiere la educación actual. Si bien la innovación es un tema de gran repercusión en las investigaciones educativas más recientes, nos encontramos ante una encrucijada y/o contradicción que pocas veces se cuestiona. Justo en este marco de estudio se centra la presente obra. Autores y autoras de gran relevancia nacional e internacional, coordinados por Miquel Martínez y Anna Jolonch, debaten sobre las paradojas en torno a la innovación, tratando de visibilizar y analizar sus repercusiones y riesgos en el proceso de enseñanza y la práctica educativa.

Desvelar los retos de la educación del siglo XXI es fundamental para poder innovar. Pero, curiosamente, aún no contamos con una respuesta consolidada respecto a qué es la innovación educativa. Desde este libro, se aborda la complejidad de dicho término, planteando en sus doce capítulos múltiples preguntas que invitan a reflexionar sobre su significado desde diferentes perspectivas para esclarecer sus finalidades e intereses.

En el primer capítulo, Miquel Martínez cuestiona qué aspectos de la educación deberían ser transformados y preservados en la renovación de una escuela azotada por los continuos cambios acontecidos socialmente. El autor ofrece su punto de mira sobre los diferentes agentes y los ámbitos del proceso educativo, así como también en el diseño metodológico, la evaluación, la actividad docente, el papel del alumnado, etc., con la misión de repensar cuál es el objetivo de la escuela de hoy y qué debemos cambiar para mejorar la calidad del aprendizaje.

En el segundo capítulo, Philippe Meirieu expone los desafíos pedagógicos presentes en la innovación de las escuelas. Al respecto, propone la democracia como el pilar fundamental de la educación en una sociedad cambiante e incierta. Una escuela democrática que precisa de la colaboración y el diálogo entre la academia y los centros educativos; es decir, entre investigadores y docentes, pero en la que también se necesita escuchar las voces del alumnado.

El capítulo 3, escrito por Toby Greany, profundiza en el poder del liderazgo educativo para potenciar la innovación en los centros escolares. En sus líneas se contemplan cómo las cualidades de un buen líder son, entre otras: la resiliencia, el optimismo, la justicia social, la colaboración, y compromiso. Todas ellas permiten la implicación de la comunidad educativa a la par que favorecen las aptitudes del alumnado. No obstante, se denuncian las dificultades que presenta el diseño de programas formativos en este ámbito pues determinar qué medidas de liderazgo educativo son las más eficientes, dependerá del contexto escolar en el que nos encontremos.

En el capítulo 4, Joan Mateo indaga en la relación entre innovación y evaluación. Se describe la evaluación como una herramienta idónea para examinar críticamente la realidad escolar y certificar la calidad de la enseñanza, para establecer acciones y estrategias que contribuyan a reformar la escuela.

En el capítulo 5, Inés Aguerrondo incide en la trascendencia del Estado en el desarrollo de políticas públicas que garanticen las igualdades de oportunidades educativas para toda la ciudadanía a lo largo de la vida. Sin embargo, la autora pone de manifiesto la complejidad de una sociedad cambiante

que genera unos entornos educativos cada vez más difíciles de abordar con éxito desde las políticas educativas.

En el capítulo 6, Karine Rivas, Alex Egea y Enric Prats presentan diferentes experiencias educativas innovadoras a nivel europeo basadas en significativas propuestas pedagógicas como el aprendizaje globalizado, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje al aire libre y en contacto con la naturaleza, y el aprendizaje-servicio.

En el capítulo 7, su autor, Juan M. Escudero, se centra en la calidad como fenómeno indivisible de la innovación, siendo su unión, en la mayoría de las ocasiones, sinónimo de igualdad, justicia, equidad y excelencia educativa. Aunque también señala los efectos adversos de la innovación y sus controversias respecto a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En el capítulo 8, Begoña Gros aborda los cambios que la innovación tecnológica han producido en los espacios y materiales de enseñanza. De acuerdo con la autora, la escuela actual precisa de unos entornos de aprendizaje más abiertos, flexibles, dinámicos y personalizados y, al mismo tiempo, de contenidos curriculares y recursos heterogéneos que retan a reformular los criterios de su elección y diseño por parte del profesorado.

En el capítulo 9, Antoni Tort reflexiona sobre la importancia de la conexión y la configuración de redes de trabajo en el territorio educativo, en otras palabras, para innovar necesitamos conocer nuestro entorno, indagar en sus necesidades y compartir experiencias de mejora que se hayan llevado a cabo en otros centros escolares.

En el capítulo 10, Anna Jolonch sitúa en el centro de la transformación educativa las comunidades profesionales de aprendizaje, al ser una actuación pedagógica de éxito que permite atender a las necesidades de la comunidad escolar y su entorno, y posibilita la innovación y la adquisición de competencias formativas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el capítulo 11, Denise Vaillant insiste en la importancia que tiene la formación inicial y continua del profesorado en la innovación educativa para poder afrontar los retos del futuro de la escuela.

Por último, en el capítulo 12, Anna Pons defiende la importancia de la observación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponiendo la utilización del vídeo como instrumento de análisis de la labor docente para la capacitación profesional y la potenciación de la innovación educativa.

En conclusión, nos encontramos ante un libro que explora la diversidad de la innovación poniendo de manifiesto los dilemas que la educación del siglo XXI debe resolver, a fin de hacer extensivo a todos los estudiantes el derecho a la educación y favorecer sus oportunidades de aprendizaje. Por ello, creemos que su lectura, dado su calado social y relevancia actual, puede ser de gran interés para docentes en activo y futuros docentes interesados en la innovación, investigadores en materia de educación, responsables de políticas educativas, familias, etc.

Ana María de la Torre Sierra 

Universidad de Sevilla

adelatorre@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-7064-6761>



Limón-Domínguez, D. (Ed.) (2019)
Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los
objetivos de desarrollo sostenible.
Octaedro. 192 páginas.
ISBN: 978-84-17667-76-4.

Ecociudadanía es una obra colectiva dirigida por Dolores Limón-Domínguez, profesora titular del departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Cuenta con el prólogo del profesor José Antonio Caride de la Universidad de Santiago de Compostela (Premio Sarmiento 2019), y con capítulos escritos por docentes e investigadores de la Universidad de Cádiz (Lucía Alcántara Rubio), la Universidad de Málaga (Juan Carlos Tójar Hurtado, Leticia Velasco Martínez), la Universitat Internacional de Valencia (Cristóbal Torres Fernández) y la Universidad de Sevilla (Dolores Limón-Domínguez, Rocío Valderrama-Hernández, Manuela Pabón-Figueras, Jorge Ruiz-Morales, Carmen Solís-Espallargas, Miguel Ángel Pino-Mejías, Mar Lugo-Muñoz, Mercedes Rubio Juárez, Noelia Melero Aguilar, María Dolores Díaz-Noguera, Carlos Hervás-Gómez y Gloria Luisa Morales-Pérez).

En la profusión de sus capítulos se puede leer un diagnóstico social, una propuesta educativa y una utopía política.

El diagnóstico es contundente: nuestras sociedades neoliberales, con su crecimiento demográfico desbocado, con sus sistemas de producción y consumo radicalizados, con sus procesos intensivos de explotación de energías y recursos no renovables, con sus políticas económicas y sociales regresivas, con sus valores centrados en el individualismo egoísta, la competencia y la eficiencia están acelerando la destrucción de la naturaleza y la sociedad. La crisis ambiental y social actual no es presentada como un acontecimiento pasajero, sino como un problema estructural del programa de la modernidad:

Los ideales neoliberales de producción, acumulación y adquisición de riqueza, y su consecuente monopolización, se hallan anclados en nuestros imaginarios colectivos. Nos encontramos en un momento en el que las empresas multinacionales, transnacionales y las grandes corporaciones utilizan su poder para configurar el mundo a su propia imagen y semejanza (Luengo, 2018), como si de una fe se tratara. Los valores actuales se encuentran sometidos al capitalismo y consumo exacerbado; potencian una identidad individual y fragmentaria a merced del mercado. (...).

Como sostiene Luengo (2018) “no podemos seguir manteniendo el sistema socioeconómico capitalista actual, pues resulta incompatible con los límites del planeta Tierra”. Como insiste Riechamn (2014), estamos poniendo en peligro la propia supervivencia humana: “la humanidad se encuentra ante un punto de no retorno: el impacto ambiental del estilo de desarrollo dominante pone en peligro su supervivencia y la de otras especies” (Naciones Unidas-CEPAL, 2016, p. 53) (citado en el libro por Limón Domínguez y Alcántara Rubio, 2019, p. 31).

La propuesta educativa de salida se estructura a partir del análisis de un conjunto de pedagogías comunitarias que, probadas en algunas escuelas y universidades españolas, se evalúan como pertinentes para contribuir con la construcción de una nueva era del “darse cuenta”. Estas se dirigen al diseño de una educación ecológica para el siglo XXI, sostenida por una “ética ambiental” y una “ética del cuidado” capaz de formular una economía y sociedad “glocal”, “circular”, “colaborativa” centrada en el cuidado de sí, de los otros y de la naturaleza:

El cuidado es tan potente que haría posible alejarnos de la inercia del neoliberalismo si nos acercásemos en una economía y una política, también en una mirada, que estuviera centrada en el

cuidado. Apoyándonos en Tronto y Fisher (1990), el cuidado es una actividad de la especie que abarca lo que hacemos para sostener, permanecer y reparar nuestro mundo, para que podamos vivir en él lo mejor posible. Es un elemento central y necesario para la supervivencia. Sin cuidados, no hay vida. Ese mundo de cuidados incluye nuestros cuerpos, nosotros mismos, y nuestro medioambiente (...) (Limón-Domínguez y Alcántara Rubio, 2019, p. 34).

La utopía política no es tímida: se declara. El diagnóstico social y la propuesta educativa de salida apuntan a la edificación de una democracia social ambiental con foco en el “bien común”, en la “justicia social”. En este modelo político y social, la “planificación comunitaria” se posiciona como uno de los puntos nodales no sólo para abordar las cuestiones sociales y ambientales, sino también para lograr una distribución de bienes materiales y simbólicos más potente, más capilar en cada uno de los territorios:

El objetivo (...) no es otro que estudiar y conocer un territorio –con sus problemas y potencialidades- y poner en marcha un conjunto de operaciones ordenadas que buscan modificar, mejorar y transformar ese territorio y las personas que habitan en él. (...) Los talleres de transformación integral de barrio se convierten en la plataforma comunitaria desde la cual identificar necesidades e impulsar soluciones mediante la realización de proyectos que promuevan la participación y cooperación de las estructuras locales, bien sea escuelas, centros de salud, entidades sociales, etc. (Melero Aguilar, 2019, p. 152 y 155).

En síntesis: *Ecociudadanía* es un libro que dice, con fundamentos, una palabra herética. No es poco en estos tiempos de cálculo y sueño confortable en los campos educativos.

Hernán Mariano Amar 

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF, Argentina)

hamar@untref.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-9150-7074>

La revista *Cuestiones Pedagógicas* es la publicación científica oficial del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla editada por la Editorial Universidad de Sevilla, que pretende posicionarse como una de las principales plataformas de difusión nacional e internacional de la investigación teórica y empírica emergente relacionada con lo educativo.

La revista ofrece la posibilidad de colaboraciones de Editores Temáticos que propongan al Comité Editorial monográficos en temas relevantes y de máxima actualidad para investigadores y profesionales de la educación. La propuesta del monográfico por parte de los Editores Temáticos no implicará, en ningún caso, el compromiso de publicación de artículos previamente acordados. *Cuestiones Pedagógicas* sigue una estricta política de revisión por pares. Esto también incluye a los Editores Temáticos que, en caso de presentar artículos, serán sometidos a la misma política editorial de revisión por pares que el resto de manuscritos presentados.

La figura del Editor Temático

Toda propuesta de número monográfico deberá contar con, al menos dos, hasta un máximo de tres Editor/es temáticos de reconocido prestigio y experiencia por la comunidad científica en el ámbito de investigación propuesto.

Los Editores Temáticos pertenecerán a instituciones diferentes y de distintas nacionalidades para poder asegurar mayor poder de convocatoria del número propuesto y promover la vocación internacional de la revista.

La labor del Editor Temático consistirá en realizar la comunicación con los autores, compilar los artículos del número y trabajar con el editor de *Cuestiones Pedagógicas* en el proceso de evaluación de los artículos.

En los monográficos con temáticas específicas, los Editores Temáticos propondrán de forma prescriptiva un número acordado de revisores específicos, siempre que estos sean de alto nivel científico y se comprometan a formar parte del Consejo Internacional de Revisores para el número presente y futuros. Finalizado el proceso de revisión de manuscritos, los Editores Temáticos pueden participar en las sesiones de decisión editorial, junto al Consejo Editor, para la selección de los manuscritos mejor valorados que configurarán el Monográfico temático en cuestión. La revista promueve la difusión del número en su web, en las redes sociales y científicas y en los medios de comunicación.

El equipo constituido como Editores Temáticos se compromete con la difusión de la Llamada a contribuciones/ Call for Papers entre sus listas de contactos, blogs, webs, repositorios, redes sociales generales y científicas, asociaciones profesionales y congresos de la especialidad durante el período de apertura del mismo. Los Editores Temáticos evaluarán, en colaboración con otros Revisores Científicos de la revista, todos los manuscritos vinculados al Monográfico que se reciban para el número (siempre que los manuscritos no sean de las universidades de los Editores Temáticos o de su propia autoría), para que de forma individualizada se proceda a valorar su aporte científico. Una vez cerrado el número, los Editores Temáticos redactarán la Presentación del Monográfico.

Proceso de las propuestas

1. La propuesta de monográfico deberá enviarse por correo electrónico, dirigida al Equipo Editorial de la revista (cuestionesp@us.es), explicando brevemente la propuesta y aportando, los nombres y filiación de todos los Editores Temáticos.

2. En el período máximo de 15 días, a partir de la recepción de la propuesta, recibirá notificación indicándose si se desestima o se estima, preliminarmente, la propuesta dependiendo de si se cumplen los criterios anteriormente explicitados.

3. En un plazo de 30 días, los Editores Temáticos diseñarán y enviarán por correo electrónico (cuestionesp@us.es) una Llamada a Contribuciones/Call for papers en español con la siguiente información y estructura:

- › Título
- › Editores Temáticos. Incluir un breve CV de cada uno (máximo 10 líneas) (incluyendo correo electrónico, afiliación y ORCID)
- › Enfoque
- › Descriptores (máximo 6)
- › Cuestiones
- › Instrucciones y envíos de propuestas (incluyendo fechas claves)

4. Aprobada la propuesta en español, se deberá presentar en un plazo máximo de 30 días una versión inglesa (redacción académica) de la Llamada a Contribuciones/Call for papers

5. Tras su aprobación, la revista incluirá el Monográfico en su programación y acordará con los Editores Temáticos un plazo máximo para la entrega de los artículos.

6. Publicada la Llamada a Contribuciones/Call for papers en la web, se procederá a su máxima difusión por parte de los Editores Temáticos y el Consejo Editorial de la Revista *Cuestiones Pedagógicas*, a través de los múltiples canales y redes sociales que tienen establecidos, destacando el papel de los Editores Temáticos. Esta difusión garantiza como resultado una alta visibilidad ante la comunidad científica nacional e internacional de los Editores Temáticos.

7. Finalizado el período de recepción de artículos para el Monográfico, se inicia por parte del Editor Jefe y los Editores Asociados la fase de estimación/desestimación de los manuscritos recibidos, en función de si cumplen, o no, los requisitos previos. En esta fase se desestiman todos los trabajos que no cumplan formalmente las normas de la revista (<https://bit.ly/30ncDMt>), así como aquellos que no respondan al alcance y pertinencia temáticas de la publicación.

En esta fase pueden solicitarse trabajos para una segunda revisión en caso de que presentaran anomalías formales menores y su aporte se estimara, en esta fase previa, como valioso.

8. Superada esta fase, se procede a la evaluación científica donde los Editores Temáticos (junto con otros revisores) valoran los manuscritos vinculados al Monográfico (siempre que no sean de sus universidades o de su autoría) para que, de forma individualizada, se puntúe y se describa su aporte científico.

9. Realizadas todas las evaluaciones de los manuscritos remitidos al número, se procederá a elegir para el Monográfico los que hayan obtenido mejores puntuaciones por los revisores.

10. Elegidos los artículos para el número, el Consejo Editor realiza el diseño y la maquetación final del número.

Las actividades desarrolladas por los Editores Temáticos, así como por los Editores Asociados y el Editor Jefe, suelen ser reconocidas, a nivel internacional, como mérito destacable por universidades y agencias nacionales de calidad y evaluación del profesorado universitario.

Cuestiones Pedagógicas is the official scientific journal of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the University of Seville, published by Editorial Universidad de Sevilla, which aims to position itself as one of the main platforms for the national and international dissemination of emerging theoretical and empirical research related to education.

The journal offers the possibility of contributions from Guest Editors who propose to the Journal Editorial Team special issues's themes on relevant and highly topical issues for researchers and education professionals. The proposal of the special issue by the Guest Editors will not imply, in any case, the commitment to publish previously agreed articles. Cuestiones Pedagógicas follows a strict policy of peer review. This also includes the Guest Editors who, in case of submitting articles, will be subject to the same editorial policy of peer review as the rest of the submitted manuscripts.

The figure of Guest Editors

Each proposal for a special issue theme must have at least two, up to a maximum of three Guest Editors of recognized prestige and experience by the scientific community in the proposed field of research.

Guest Editors will belong to different institutions and of different nationalities in order to ensure greater convening power for the proposed issue and to promote the international vocation of the journal.

The Guest Editors's job will be to communicate with the authors, compile the articles for the issue and work with the Pedagogical Issues Editor in the process of evaluating the articles.

For monographs with specific themes, Guest Editors will prescribe an agreed number of specific reviewers, provided they are of a high scientific standard and commit to being part of the International Board of Reviewers for the current and future issues. Once the manuscript review process is completed, the Guest Editors may participate in the editorial decision sessions, together with the Editorial Board, for the selection of the best evaluated manuscripts that will make up the Special Issue theme.

The journal promotes the dissemination of the issue on its website, on social and scientific networks and in the media.

The team constituted as Guest Editors is committed to disseminating the Call for Papers among its contact lists, blogs, websites, repositories, general and scientific social networks, professional associations and conferences during the opening period. Guest Editors will evaluate, in collaboration with other reviewers of the journal, all the manuscripts linked to the Monograph that are received for the issue (provided that the manuscripts are not from the Guest Editors' universities or from their own authorship), so that their scientific contribution can be individually assessed. Once the issue is closed, the Guest Editors will write the Presentation of the Special Issue.

Proposal process

1. The proposal of the monographic must be sent by e-mail, directed to the Editorial Team of the magazine (cuestionesp@us.es), explaining briefly the proposal and contributing, the names and filiation of all the Guest Editors.
2. Within a maximum period of 15 days from the receipt of the proposal, you will receive notification indicating whether the proposal is rejected or preliminarily estimated depending on whether the above criteria are met.
3. Within 30 days, the Guest Editors will design and email (cuestionesp@us.es) a Call for Papers in English with the following information and structure
 - › Title
 - › Thematic Editors. Include a brief CV of each (maximum 10 lines) (including email, membership and ORCID)
 - › Focus
 - › Keywords (maximum 6)
 - › Questions
 - › Instructions and proposal submissions (including key dates)
4. Once the proposal has been approved in English, an Spanish version (academic writing) of the Call for Papers must be submitted within 30 days
5. After its approval, the journal will include the Special Issue in its program and will agree with the Guest Editors on a maximum deadline for submission of articles.

Once the Call for papers has been published on the web, it will be disseminated as widely as possible by the Guest Editors and the Editorial Board of Cuestiones Pedagógicas Journal, through the multiple channels and social networks they have established, highlighting the role of the Guest Editors. This dissemination guarantees as a result a high visibility of the Guest Editors to the scholar international audience.
7. Once the period for the reception of articles for the Special Issue has ended, the Editor-in-Chief and the Editors Team start the phase of estimate/dismissal of the received manuscripts, depending on whether they meet the prerequisites or not. In this phase, all papers that do not formally comply with the guidelines of the journal (<https://bit.ly/30ncDMt>), as well as those that do not respond to the aims and scope of the publication, are rejected.

At this stage, papers may be requested for a second review in case they present minor formal anomalies and their contribution is considered, at this preliminary stage, as valuable.
8. Once this phase has been completed, the Guest Editors (together with other reviewers) evaluate the manuscripts linked to the Special Issue, provided they are not from their universities or their authors, so that their scientific contribution can be individually assessed and described.
9. Once all the evaluations of the manuscripts submitted to the issue have been carried out, those with the best scores by the reviewers will be chosen for the Special Issue.
10. Once the articles for the issue have been chosen, the Editorial Board carries out the design and final layout of the issue.

The activities developed by the Guest Editors, as well as the Editors Team and the Editor-in-Chief, are usually recognized, at an international level, as outstanding merit by universities and national agencies for quality and evaluation of university teachers.

ENFOQUE Y ALCANCE

Se aceptarán artículos que se ajusten a la política editorial de la revista: artículos científicos inéditos sobre temas educativos relevantes para investigadores y profesionales de la educación.

Las contribuciones pueden ser de carácter teórico o empírico, abiertas a la pluralidad de enfoques metodológicos existentes en la investigación educativa. Incluye también ensayos académicos, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, experiencias educativas contrastadas y/o revisiones sistemáticas que profundicen en el estado del arte de una temática educativa. Asimismo, se contemplan reseñas críticas de obras de reciente publicación.

La revista *Cuestiones Pedagógicas* acepta artículos originales e inéditos en español, inglés, francés, italiano y/o portugués.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales se remitirán exclusivamente a través de la plataforma OJS, alojada en la web de la Editorial Universidad de Sevilla, registrándose previamente en la revista como autor. En caso de que el artículo haya sido elaborado por varios autores, todos habrán de registrarse en la plataforma OJS de la revista.

Las reseñas se enviarán directamente al correo electrónico: cuestionesp@us.es y no a través de la Plataforma OJS de la revista.

ESTRUCTURA DEL MANUSCRITO

Cuando se realice un envío a la revista, se pedirá a los autores que comprueben cada elemento enviado en la *lista de comprobación* para preparar los envíos y registren el resultado como completado antes de continuar con el proceso. Esta lista también está disponible en la sección *Indicaciones para los autores* de la sección *Acerca de la revista*.

Como parte del proceso de envíos, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla los siguientes elementos. El Consejo Editorial devolverá al autor o autores aquellos envíos que no cumplan estos criterios:

1. El envío no habrá sido publicado previamente, ni se habrá sometido a evaluación simultáneamente a otra revista.
2. El manuscrito se enviará como archivo Word (".doc" o ".docx").
3. El autor o el equipo de autores se comprometen a incluir en las referencias o en las notas a pie las direcciones URL de los enlaces citados, empleando un acortador de enlaces (p.e., <https://bitly.com/>) y comprobar que los enlaces están activos. En el caso de los DOI no se emplearán acortadores de URL.
4. Extensión
 - › Título: máximo 12 palabras.
 - › Resumen: entre 210 y 220 palabras.
 - › Palabras clave: 5-6 palabras. Las palabras claves deberán ser extraídas de ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39JI2Kk>), Tesoro de la UNESCO (<https://bit.ly/2UZSARB>) y/o el Tesoro Europeo de Educación (<https://bit.ly/3bk1OOb>).
 - › Texto y referencias bibliográficas: mínimo 5.000 y máximo 7.000 palabras. Para las revisiones sistemáticas, el número mínimo de palabras será de 6000 y el máximo de 8.000 palabras, incluidas tablas y figuras. En los casos que fuera necesario, se recomienda que los anexos se introduzcan con enlace DOI mediante Figshare.
5. Formato del artículo
 - › Tamaño de papel en Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm).
 - › Tamaño de los márgenes en formato APA debe ser de 2.54 cm de todos los lados (margen superior, inferior, derecha e izquierda).
 - › Alineación de texto: justificado (se aplica a todo el documento con las siguientes excepciones: Títulos y subtítulos, Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1). Centrado, negrilla, con cada palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Epígrafes (Nivel 2). Alineados a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.

- Subepígrafes (Nivel 3). Subtítulo en un párrafo aparte, sin sangría, en negrilla, en cursiva, con la primera palabra iniciando en mayúscula y sin utilizar el punto final.
 - Tablas y Figuras. Alineados a la izquierda. Se incorporarán cada figura en el texto después de que se mencione la Figura o Tabla por primera vez (consulte <https://bit.ly/2vgSFWk>).
 - Referencias. El título de esta página debe ser Referencias. Alineado a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
- › Interlineado doble (incluyendo el resumen, citas dentro del texto de más de 40 palabras, números de Tablas y Figuras, Títulos, Subtítulos y Referencias empleadas). No se incorporan saltos adicionales de párrafo antes o después de los párrafos.
 - › Tipo de letra: Times New Roman, tamaño fuente 12 puntos (se aplica a todo el documento, excepto en las notas a pie de página y en las tablas y figuras).
 - Notas a pie de página: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - Tablas y Figuras: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - › Separación de sílabas: No insertar guiones automáticos, ni saltos manuales en el manuscrito.
 - › Sangría de párrafo: la primera línea de cada párrafo del texto debe tener un sangrado de 1,27 cm desde el margen izquierdo (excepto para Título, Epígrafes y Subepígrafes de Nivel 1-3 y Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1): sin sangría de párrafo.
 - Epígrafes y Subepígrafes (Niveles 2 y 3): sin sangría de párrafo.
 - Tablas y Figuras: sin sangría de párrafo.
 - › Tablas y Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Tabla (p.ej: **Tabla 1**) en negrita.
 - Título de la Tabla. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Encabezado de columnas. Centrados.
 - Cuerpo de la Tabla. Interlineado sencillo. Alineado a la izquierda o centrado.
 - Nota. Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
 - › Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Figura (p.ej., **Figura 1**) en negrita.
 - Título de la Figura. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Imagen: ilustraciones, infografías, fotografías, gráficos de líneas o de barras, diagramas de flujo, dibujos, mapas, etc.
 - Leyenda: dentro de los bordes de la figura.
 - Nota: Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
 - › Citación:
 - Cita corta (Hasta 40 palabras). Entrecomillado texto citado seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página)

Ej.: "Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Cita en bloque (más de 40 palabras). Texto citado sin entrecomillar, en párrafo aparte con sangría seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página).

Ej.:
Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias. También debe contribuir a la mejora del grupo clase, a la de la escuela como comunidad y, de manera especial, a intensificar el carácter inclusivo del sistema educativo en una sociedad diversa y plural como es la nuestra (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Citas en el texto. Más de tres autores (Autor *et al.*)
 - La revista adopta las Normas APA (7ª edic., 2020) adaptadas a la lengua española. Más información (<https://normas-apa.org/>).
6. Envío del artículo a través de la Plataforma OJS
 - › Los autores habrán de consignar todos los datos que se solicitan

durante el proceso de envío. El proceso consta de cinco pasos:

- 1º. Seleccione la sección adecuada para el envío (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).
- 2º. Idioma del envío: Dado que la revista acepta envíos en varios idiomas, deberá elegir el idioma principal del envío en el menú desplegable de la plataforma OJS.
- 3º. Cumplimentar la Lista de Comprobación (en el menú desplegable deberá consignar cinco elementos).
- 4º. Derechos de autor. Los autores se comprometen a aceptar las condiciones de este aviso de derechos de autor, que se aplicarán al envío siempre y cuando se publique en esta revista.
- 5º. Declaración de privacidad de la revista. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

7. Metadatos

- › Autoría: Se habrá de consignar nombre y apellidos de los autores que han participado en la elaboración del artículo.
 - Los nombres de los autores deben aparecer en el orden de sus contribuciones, centrados entre los márgenes laterales. La afiliación institucional debe estar centrada bajo el nombre del autor, en la siguiente línea.
 - La autoría debe complementarse con el identificador ORCID ID, que debe estar actualizado y activo (<https://orcid.org/>). Solo el Registro ORCID puede asignar ORCID iDs. Debe aceptar sus estándares para disponer de ORCID iDs e incluir la URL completa (p.e. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - Todos los autores del artículo habrán de cumplimentar los campos obligatorios que aparecen en el Menú Desplegable (Paso 3º del proceso de envío).
 - Proceso de evaluación por pares. Cuando envíe un artículo, es requisito para la evaluación por pares, que vaya anonimizado. Se ruega siga las instrucciones incluidas en Proceso de evaluación por pares (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Estructura del artículo

El cuerpo del artículo se organizará atendiendo a las siguientes secciones:

- › Artículo empírico. Formato IMRD (Introducción - Método - Resultados - Discusión).
- › Para los ensayos se seguirá el formato: IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).
- › Para las revisiones sistemáticas de la literatura: Declaración PRISMA (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › Para el Estudio de Caso: IRDR (Introducción - Revisión - Desarrollo - Resultados).
- › Para la sistematización de experiencias: IDC (Introducción-Desarrollo-Conclusiones).

Consulte información adicional sobre tipo de artículo: <https://bit.ly/2Za-poYC>

9. Referencias

Las citas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Las URL y/o DOI habrán de estar activos. No debe incluirse en esta sección aquellas que no estén citadas en el texto. Se citarán conforme a la norma APA 7ª ed. (2020).

Las normas APA se refieren sólo a citas en trabajos escritos en inglés, por lo que para las citas referidas a textos de dos o más autores extranjeros se empleará “y”, en lugar de “&” o “and” tanto dentro del texto como en las referencias. Para la abreviatura en inglés de et al. (no cursiva), se usará cursiva: et al. Las fechas (p.e.: (2020, June 17), se transforma en español en (2020, 17 de Junio). Para referirse al número de edición de una publicación, se sustituye la abreviatura en inglés (p.e. (2nd ed.) por la abreviatura en español: (2.ª ed.).

Algunos ejemplos:

Libro impreso

Apellido Autor, N. H. (2020). *Título del libro*. Editorial.

Libro online

Apellido Autor, N. S. (2020). *Título del trabajo*. <http://www.direccion.com>

Libro online con doi

Apellido Autor, N. N. (2002). *Título del trabajo*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Libro con Editor/es

Apellido Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Título del trabajo*. Editorial.

Capítulo de Libro

Apellido Autor, B. T. (2020). Título del capítulo. En Iniciales y Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. 7-27). Editorial.

Para añadir información sobre nº de edición o volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). *Título del trabajo*. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.

Artículo con DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, volumen(número de la revista), número de página. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Artículo online sin DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, número de la revista, número de página. Incluir la URL del artículo al final de la referencia.

Informe de agencia gubernamental u otra organización

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2017). *Título del Informe*. Editorial. URL (empleando acortador URL)

Artículo de una página Web

Apellido, L. N. (2019, 15-17 febrero). *Título del artículo específico*. Nombre de la página web. Recuperado de <https://direccion.com>

Legislación

Organismo que decreta la norma (Año, día de mes). Nombre completo de la norma. Publicación donde se aloja. <http://xxxxx>

Ponencia

Apellido, L. N. (año). *Título de la contribución* [tipo de contribución]. Conferencia, ubicación. Doi o URL

Tesis Doctorales/Trabajos Fin de Master/Trabajos Fin de Grado

Autor, L. M. (año). *Título de la tesis* [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado]. Base de datos. Repositorio. URL o DOI <https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Trabajo de referencia en línea, sin autor o editor (p.e. Wikipedia).

Estilo APA. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (para la revista, emplear acortador de URL: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Vídeos de Youtube

Nombre del autor. [Nombre de usuario en Youtube] (año, día mes). Título del video [archivo de video]. Recuperado de <http://youtube.com/url-del-video>

FOCUS AND SCOPE

Articles will be accepted according to the aims and scope of the journal: original scientific articles on educational issues relevant to educational researchers and professionals.

Contributions can be of a theoretical or empirical nature, open to the plurality of methodological approaches existing in educational research. It also includes academic essays, quantitative, qualitative and mixed studies, contrasted educational experiences and/or systematic reviews that delve into the state of the art of an educational issue. It also includes critical reviews of recently published works.

Cuestiones Pedagógicas accepts original and unpublished articles in Spanish, English, French, Italian and/or Portuguese. No editorial consideration will be given to manuscripts that have been published elsewhere or are under review for publication elsewhere.

SENDING ORIGINALS

Originals will be sent exclusively through the OJS platform, hosted on the website of the Editorial Universidad de Sevilla, previously registering in the journal as an author. If the article has been prepared by several authors, all of them must be registered in the OJS platform of the journal.

Book reviews will be sent directly to the email: cuestionesp@us.es and not through the OJS Platform of the journal.

STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

When a journal submission is made, authors will be asked to check each submitted item on the submission preparation *checklist* and record the result as completed before continuing the process. This checklist is also available in the *About the Journal* section under *Author Guidelines*.

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets the following elements. The Editorial Board will return to the author(s) those submissions that do not meet these criteria:

1. The submission will not have been previously published, nor will it have been simultaneously submitted to another journal for evaluation.
2. The manuscript will be sent as a Word file (". doc" or ". docx").
3. The author or the team of authors undertake to include in the references or footnotes the URLs of the cited links, using a link shortener (e.g., <https://bitly.com/>) and to check that the links are active. In the case of DOIs, no URL shorteners will be used.

4. Extension

- › Title: 12 words maximum.
- › Summary: between 210 and 220 words.
- › Keywords: 5-6 words. Keywords should be extracted from the ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39J2Kk>), UNESCO Thesaurus (<https://bit.ly/2UZSARB>) and/or the European Thesaurus of Education (<https://bit.ly/3bk100b>)
- › Text and bibliographic references: minimum 5,000 and maximum 7,000 words. For systematic reviews, the minimum number of words will be 6,000 and the maximum 8,000 words, including tables and figures. Where necessary, we recommend that annexes be introduced with a DOI link through Figshare.

5. Article format

- › Paper size in Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm)
- › The size of the margins in APA format should be 2.54 cm on all sides (top, bottom, right and left margins).
- › Text alignment: justified (applies to the entire document with the following exceptions: Titles and subtitles, Tables and Figures):
 - Title (Level 1). Centered, bold, with each word starting in capital letters and without using the end point.
 - Epigraphs (Level 2). Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - Subheadings (Level 3). Subtitle in a separate paragraph, without indentation, in bold, in italics, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- Tables and Figures. Aligned on the left. Each figure will be incorporated into the text after the Figure or Table is first mentioned (see <https://bit.ly/2vgSFwk>).
- References. The title of this page should be References. Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
- › Double spacing (including the abstract, citations within the text of more than 40 words, numbers of Tables and Figures, Titles, Subtitles and References used). No additional paragraph breaks are incorporated before or after the paragraphs.
- › Font: Times New Roman, font size 12 point (applies to the whole document, except for footnotes and tables and figures)
 - Footnotes: Times New Roman, font size 10.
 - Tables and Figures: Times New Roman, font size 10 points.
- › Syllable separation: Do not insert automatic hyphens or manual jumps in the manuscript.
- › Paragraph indentation: the first line of each paragraph of text must have an indent of 1.27 cm from the left margin (except for Title, Level 1-3 Headings and Subheadings, and Tables and Figures):
 - Title (Level 1): no paragraph indentation
 - Headings and Subheadings (Levels 2 and 3): no paragraph indentation
 - Tables and Figures: no paragraph indentation
- › Tables and Figures: embedded in the text. Must include:
 - Table number (e.g. **Table 1**) in bold.
 - Title of the Table. Double line spacing, italics and below the table number.
 - Column heading. Centered.
 - Body of the Table. Single spacing. Left or centered alignment.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
- › Figures: embedded in the text. Must include:
 - Figure number (e.g., **Figure 1**) in bold.
 - Title of the Figure. Double spacing, italics and below the table number.
 - Image: illustrations, computer graphics, photographs, line or bar charts, flow charts, drawings, maps, etc.
 - Legend: inside the edges of the figure.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
- › In-text references:
 - Short quote (Up to 40 words). Quoted text followed by (Author's last name, year, page number)
 - E.g.: "However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and their families" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Block quote (over 40 words). Text quoted without quotation marks, in a separate paragraph with indentation followed by (Author's surname, year, p. page number)
 - E.g:

However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and his or her family. It must also contribute to the improvement of the class group, to that of the school as a community and, in a special way, to intensify the inclusive character of the educational system in a diverse and pluralistic society such as ours (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Quotes in the text. More than three authors (Author et al.)
 - The magazine adopts the APA Standards (7th edition, 2020) adapted to the Spanish language. More information).

6. Sending the article through the OJS Platform

- › Authors must provide all the information requested during the submission process. The process consists of five steps:
 1. Select the appropriate section for the submission (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).
 2. Language of submission: Since the magazine accepts

submissions in several languages, you must choose the main language of submission from the drop-down menu on the OJS platform.

- 3°. Fill in the Checklist (in the drop-down menu you must enter five items).
- 4°. Copyright. The authors agree to accept the terms of this copyright notice, which will apply to the submission as long as it is published in this journal.
- 5°. Privacy statement of the magazine. The names and e-mail addresses entered in this magazine will be used exclusively for the purposes set out in it and will not be provided to third parties or used for other purposes.

7. Metadata

- › Authorship: The name and surname of the authors who have participated in the preparation of the article must be provided.
 - The names of the authors should appear in the order of their contributions, centred between the side margins. Institutional affiliation should be centered under the author's name, on the next line.
 - The authorship must be complemented with the ORCID ID, which must be updated and active (<https://orcid.org/>). Only the ORCID Registry can assign ORCID iDs. You must accept their standards for ORCID iDs and include the complete URL (e.g., <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - All the authors of the article must fill in the obligatory fields that appear in the Drop-down Menu (Step 3 of the submission process).
 - Peer review process. When you submit an article, it is a requirement for the peer review that it be anonymized. Please follow the instructions included in the Peer Review Process (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Article structure

The body of the article will be organized according to the following sections:

- › Empirical article. IMRD format (Introduction - Method - Results - Discussion).
- › The format for the trials will be: IDC (Introduction, Development and Conclusions).
- › For systematic reviews of the literature: PRISMA Statement (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › For the Case Study: IRDR (Introduction - Review - Development - Results).
- › For the systematization of experiences: IDC (Introduction-Development-Conclusions).

See additional information on article type: <https://bit.ly/2ZapoYC>

9. References

Citations should be noted in the form of references to the text. URLs and/or DOIs must be active. Those that are not cited in the text should not be included in this section. They should be cited in accordance with the APA 7th ed. .

The APA rules refer only to citations in works written in English, so for citations referring to texts by two or more foreign authors, "and" should be used instead of "&" or "and" both within the text and in the references. For the English abbreviation of et al. (not in italics), it will be used: *et al.* The dates (e.g.: (2020, June 17), becomes (2020, June 17). To refer to the edition number of a publication, the English abbreviation (e.g.: (2nd ed.) is replaced by the Spanish abbreviation: (2.^a ed.).

Some examples:

Printed book

Surname Author , N. H. (2020). *Title of the book*. Publisher.

Book online

Surname Author, N. S. (2020). *Title of the work*. <http://www.direccion.com>

Online book with doi

Surname Author, N. N. (2002). Title of the work. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Book with Editor/s

Last name Editor, M.R. (Ed.). (1970). Title of the work. Publisher.

Book Chapter

Surname Author, B. T. (2020). Chapter title. In Initials and Surname Editor (Ed.), *Title of the book* (pp. 7-27). Publisher.

To add information about edition or volume number

Surname Author, N. N. (1994). *Title of the work*. (3rd ed., Vol. 4). Editorial.

Article with DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, volume*(journal number), page number. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Online article without DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, journal number*, page number. Include the URL of the article at the end of the reference.

Report from government agency or other organization

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2017). *Title of the Report*. Editorial. URL (using URL shortener)

Article from a website

Surname, L. N. (2019, February 15-17). *Title of the specific article*. Name of the website. Retrieved from <https://direccion.com>

Legislation

Body that decrees the standard (Year, day of the month). Full name of the standard. Publication where it is housed. <http://xxxxx>

Paper

Surname, L. N. (year). *Title of the contribution* [type of contribution]. Conference, location. Doi or URL

Doctoral Thesis/End of Master's Degree/End of Bachelor's Degree

Author, L. M. (year). *Title of the thesis* [thesis type, name of the institution awarding the degree]. Database. Repository. URL or DOI
<https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Online reference work, without an author or editor (e.g. Wikipedia)

APA style. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved February 06, 2020 from https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (for the magazine, use URL shortener: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Youtube Videos

Author's name. [Username on Youtube] (year, day, month). Title of the video [video file]. Retrieved from <http://youtube.com/url-del-video>



Cuestiones Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

