

FUTURO Y PASADO EN LA IMAGEN PRESENTE

Anna GÓMEZ, Núria PADRÓS, Isabel CARRILLO y Eulàlia COLLELDEMONT
Universidad de Vic - MUVIP

«Un burro y un gato se peleaban. El gato le arañó. Después de la pelea el gato dijo: Tú pegas coces. El burro contestó: Pero tú me arañas. El gato le dijo al burro: Cuando queráis guerra avisad. El burro dijo: Ahora mismo. Al día siguiente tuvieron una gran batalla en el campo de los gatos. En esta batalla murió el jefe de los gatos. Los burros iban sobre aeroplanos y el hijo del rey de los burros dejó caer una bomba sobre los gatos que rompió el castillo. Al acabar la guerra los gatos firmaron la paz a la reina de los burros. Al hijo del rey lo hicieron general y le llamaron ‘El buen burro valiente y generoso’.»¹

Vivir del cuento

«La exigencia del retorno sería, pues, la exigencia de un tiempo sin presente, tiempo que sería también el de la escritura, tiempo futuro, tiempo pasado, que la radical disyunción (en ausencia de todo presente) de ambos, aunque fuesen los mismos, impide identificar de otro modo que no sea como la diferencia que la repetición sustenta.

La mayor diferencia que se da entre el pasado y futuro es que el uno repetiría al otro sin la común medida de un presente: como si entre pasado y futuro reinase la ausencia de presente bajo la forma simplificada del olvido.»²

La historia que conocemos, aquella que aprendimos en los pupitres de la escuela, no es sino uno de los muchos relatos que hombres y mujeres hemos oído y leído y, en salas escolares o en salas de estar, muchas otras veces

1 RIBERA, R.: «Batalla de burros y gatos», *Vives, publicació del Grup Escolar Lluís Vives*, núm.1, (1936).

2 BLANCHOT, Maurice: *El paso (no) más allá*, Barcelona, Paidós – Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, p. 46.

hemos contado aquello escuchado con firmeza, con titubeos o añadiendo elementos con los que salvar las lagunas de la memoria.

Y así es como el cuento que nos han contado vuelve una y otra vez a revivir siempre de otra forma, porque quien lo narra es otro del que escuchó, del que lo durmió y del que con él construyó otro relato más acorde con lo que sabe, más acorde con lo que imagina y más favorable para que aquello soñado llegue a ser, un día.

Hablamos del cuento que nos han contado y del que contamos, más por amor al cuento que por analogía directa a la historia de la educación, aunque por ello no le restamos la dimensión narrativa de la historia, ni la presentación que tan a menudo se ha hecho de ella mediante los cuentos.

Hablamos del cuento porque es narración, como narración es la historia –al menos la que hemos llegado a conocer- deviniendo de esta forma aquello que sostiene el ser en el tiempo, así es, palabra y sentido. Esta dimensión vital de la narración que necesitamos para vivir, para explicarnos quiénes somos, cómo somos, porque pensamos lo que pensamos, etc. es, tal vez, la que nos lleva a considerar el enorme peso que lleva consigo aquello de *Vivir del Cuento*. Puede que, en efecto, la perseverancia en los intentos de escudriñar la historia pueda explicarse precisamente por esta condición humana de narrarnos y de ser narrados, actividad que reclama la indispensable asistencia del otro. Es por ello que pensamos que la narración histórica es una forma más de habitar el tiempo con sentido que siempre nos recuerda la presencia y el vínculo con la alteridad. Entonces, la alteridad en el tiempo en el que discurre nuestra existencia no es una opción sino una necesidad. «El tiempo, en definitiva, es el otro y eso es lo que nos permite aprender en la narración que construimos colectivamente sobre la experiencia.»³

Narrar es una forma de situarse en la historia, en este estar siendo de cada una, de cada uno. Narrar es una práctica que nos hace conscientes de la participación de otros en este convivir en el tiempo; una experiencia de convivencia que nos viene legada, compartida o imaginada. Aquí es donde la conciencia de la complejidad pone freno a la infalibilidad del hallazgo en los relatos, esta vez de imágenes, que nos legaron el grupo de niñas y niños del Grupo Escolar Lluís Vives⁴. Ciertamente, los elementos

3 UBIETO, José Ramón: *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*, Barcelona, Gedisa, 2009, p. 82.

4 Proyecto: «Documentación, interpretación y difusión digital del patrimonio educativo producido entre 1936-1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la infancia» desarrollados por el GREUV –Grup de Recerca Educativa de la UVic- conjuntamente con el MUVIP –Museu Universitari Virtual de Pedagogia-, ambos de la UVic. El proyecto cuenta con el soporte de la Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional I+D+I (Ref. EDU2010-20280). Equipo de investigación: Eulàlia Colleldemont, Isabel Carrillo, Anna Gómez, Pilar Prat, Josep Casanovas, Antoni Tort y colaboración de Nuria Padrós.

que participan de una sola narración histórica son múltiples, complejos y muchas veces inaprensibles para quien desde la distancia acude a tal embrollo, un alguien que además sabe que tendrá que hilvanar los hilos que ahí convergen, eso es, el de la experiencia propia, la contada y la proyectada por el narrador; y el del imaginario, el del conocimiento y el de la memoria del investigador.

Las palabras de Jesús de Miguel hacen pensar en ello al referirse a la memoria, dedicando especial atención a la influencia que el contexto ejerce en el mismo momento de la narración:

«El relato escrito que se obtiene depende de la memoria, del proceso de reconstrucción de la vida, así como del contexto y temporalidad desde el que se relata. Las preocupaciones del actor en el momento de narrar su vida condicionan tanto los temas como las explicaciones, además de la selección de sucesos relevantes. Narrar la historia propia (o de la otra persona) puede cambiar además la vida propia. Es una experiencia que resulta traumática, esperanzadora, renovadora y que puede llevar a decisiones sustantivas sobre el futuro personal.»⁵

Porque los cuentos, como la historia, son narraciones que transportan a quien los escucha a otros tiempos y otros espacios, con todos los ingredientes que pone el narrador aportando matices, énfasis, y a veces el dibujo de los buenos y de los malos, personajes que por la estructura dicotómica de nuestra tradición tienen que identificarse con urgencia, cual puntos cardinales de las historias. Y si así es la interlocución entre narrador y oyente, entre escritura y lectura, vemos como ya la complejidad reside en cada una de ellas aún antes de entrar en relación. Como se ve, la historia no se transforma al llegar a sus destinatarios, sino en su mismo proceso de articulación, el que incluso va construyéndose simultáneamente a su llegada al papel, o al púlpito. Al nacer,

«la misma narración se abre a unas interpretaciones plurales, no sólo las invita a que aparezcan sino que las provoca, ya que la narración de una experiencia ofrece una posible interpretación de ella, pero no la única. Cuando recibimos un relato, lo escuchamos con la autoridad que reconocemos en la narradora. La veracidad de las palabras con las que elabora la historia viene dada por la veracidad que reconocemos a quien las está pronunciando. Otra cosa es cómo nos llegan estas palabras de la historia, a qué nos remiten, qué nos invitan a recordar, a recordar; es decir, qué nos mueven»⁶.

5 DE MIGUEL, Jesús M.: *Auto/biografías*, Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas, 1996, p.17.

6 GÓMEZ, Anna: *Entre Converses. Una recerca narrativa en pràctiques d'educació social*, Memoria de tesis doctoral, Universitat de Vic, inédita, 2011 [accesible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/9324>], p. 112.

Al tomar las imágenes como testimonios de la vida escolar las estamos considerando como los relatos complejos que dan cuenta de un tiempo que ya en sí es inaprensible. Más humildad requiere, pues, el de elevarlos a fuentes totales para contar aquel pasado en tiempo presente.

Aun así, el misterio que lleva consigo cada relato no debe confundirse con aquello incomprensible. Aquello que por nosotras es inconcebible no es sinónimo de aquello inexistente; y bien sabemos que lo impensable -el horror y la barbarie que se ha ejercido contra seres humanos por ejemplo-, también existe. Y junto a ello, alumbrando otras posibilidades más civilizadas de estar en el mundo, y a pesar de los códigos racionales, sabemos también de la existencia de todo aquello inventado, como lo pueden ser aquellos cuentos a los que Ana M^a Matute rescataba del estante del tercer orden de la literatura y los ponía en máximo valor en su discurso de aceptación del Premio Cervantes de 2011: «Me permito hacerles un ruego: si en algún momento tropiezan con una historia, o con alguna de las criaturas que transmiten mis libros, por favor créanselas. Créanselas porque me las he inventado.»⁷

Conscientes de las anteriores consideraciones, pues, continuamos el proyecto de aportar una nueva narración al tamiz del relato histórico, respondiendo al compromiso de reconocer a los documentos gráficos legados por aquellas niñas y niños el valor de ser fuentes documentales importantes, provocadoras para quien los mira de volver a retomar la narración de la historia de la educación en nuestras tierras; porque los dibujos interpelan al espectador, afectándolo, como si le dijeran «no deslices tus ojos sobre mí, mírame». De esta manera, la necesidad de este otro es indiscutible para nuestro grupo investigador, puesto que sin la interlocución del otro el relato se estanca, los ángulos se estrechan y la repetición se asoma peligrosamente por el texto.

«En esto es común a todos los grandes narradores la facilidad con que se mueven subiendo y bajando, como sobre una escalera, por los peldaños de su experiencia».⁸ Sí, probablemente ha sido gracias a estas entradas de lenguajes y protagonistas dispares que los relatos históricos perviven, y es que se sostienen con la sabiduría del buen narrador, así es, el que sabe que la trama está en continuo movimiento, y que del alimento de otros dependerá el destino de su cuento.

Sí, llegados a este punto ya sabemos que la historia que vamos hilvanando en nuestra investigación es un cuento de cuentos.

7 MATUTE, Ana M^a: *Discurso de aceptación del Premio Cervantes 2010*, [accesible en www.rae.es]

8 BENJAMIN, Walter: *El narrador*, Buenos Aires, Metales pesados, 2008, p. 86.

Cuéntame un cuento

«Este trabajo tiene que desarrollar el arte de citar sin comillas hasta el máximo nivel. Su teoría está íntimamente relacionada con la del montaje.»⁹

Un cuento de cuentos que, para sostenerse, necesita a su vez de que nos los cuenten con voces múltiples y desde la multiplicidad. Porque reconstruirse en la historia requiere, como ya advirtió Peter Burke, de un hibridismo que no es pasajero ni accidental, sino que es consustancial al origen y destino de toda narración. No es porque sí que, como advertía Diderot en *Esto no es un cuento*: «Cuando se cuenta un cuento, hay alguien que lo escucha, y por poco que dure el cuento, es raro que el narrador no sea interrumpido varias veces por el oyente.»¹⁰. Es más, llevando al extremo esta afirmación, seguramente nos reconoceremos al mismo tiempo como narradoras y como lectoras de unas escenas del pasado que nos fueron legadas mediante documentos, objetos o representaciones gráficas. Y es así que en nuestras interpretaciones –construidas éstas desde la historia cultural– vamos introduciendo interrupciones que acaban formando parte de la misma esencia del cuento. Interrupciones primarias –realizadas desde quien originó la primera representación– e interrupciones de proceso –realizadas desde quien interpreta la historia– se dan cita pues, en esta memoria que vamos construyendo. Como señalaba Anna Gómez en su artículo:

«Es decir, a fin de comprender la creación cultural que esta o aquella obra de pensamiento nos brinda es necesario –aunque enormemente dificultoso– conocer las zonas sombreadas, privadas, casi íntimas, marginales, con las que se ha construido y con las cuales constantemente se va reviviendo y re-configurando hasta llegar a otros enunciados, unos enunciados más o menos diferentes de los que en un inicio la vistieron.»¹¹

Reconocer este origen y este destino en las representaciones culturales narradas conlleva, pues, ir a los detalles –en términos de Grosvenor¹²–, a los indicios –en palabras de Ginzburg¹³– o a aquello que nosotras llamamos el «entrecomillas». Porque a pesar de que la tradición académica –como sabemos quienes trabajamos en ella– les ha dado un lugar sin topes en la estructura del discurso, aquello entrecomillado siempre está presente. Reconoce-

9 [N 1, 10] BENJAMIN, Walter: *Libros de los pasajes*, Madrid, Akal, 2005, p. 460.

10 DIDEROT, Denis: *Esto no es un cuento*, Madrid, Alianza ed., 1927, p. 27.

11 GÓMEZ, Anna: «Converses», *Temps d'educació*, en prensa.

12 BURKE, Catherine; GROSVENOR, Ian: «The progressive image in the history of education: stories of two schools», *Visual Studies*, 22: 2, (2007), pp. 155-168; GROSVENOR, Ian: «Seen but not Heard: City Childhoods from the Past into the Present», *Paedagogica Historica*, 43-3, (2007), pp. 405-429, Doi: 10.1080/00309230701363765.

13 GINZBURG, Carlo: *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa, 1989.

remos así que la aclaración, la suspensión momentánea o el detalle que hace significativa una idea, aunque en ocasiones como lectores nos interrumpe el acto de leer, son registros que demandan entrar en la historia, o sea, en la memoria narrada. Usando la metáfora de los márgenes, podemos decir que todos estos detalles, indicios o entrecomillas son los márgenes que, como en todo paisaje, tienen la función de orientar la narración. Por ello es por lo que pensamos que investigar es dirigirse hacia los límites, ello es, pensar desde estas zonas marginales. Con otras palabras, la misma idea puede leerse en la novela *Aire de Dylan* :

«Me contó entonces que pensaba incluso ir a Hollywood a indagar sobre el origen de la frase. Quizás no lo averiguara, pero, tal como le había ocurrido investigando en Barcelona sobre la frase, quizás descubriera otras cosas. Investigar no llevaba siempre a encontrar lo buscado, pero sí a encontrar lo que está al lado de lo buscado, normalmente siempre tan interesante.»¹⁴

También desde la historia cultural, historia en la que nos inscribimos nosotras, investigar es dirigirse a los límites del propio saber, hacia los limbos de aquello que nos es conocido, cerca de la frontera que separa lo que sabemos ver y denominar aquello que aun no es incognoscible. Porque, en definitiva, aquello entrecomillado nos muestra fragmentos que, ya sea por la misma historia, ya sea por las circunstancias, ya sea por los poderes fácticos, han quedado excluidos de los espejos rasurados o incluso rotos dando origen a espejismos acromáticos.

Añadir que, a pesar de las críticas –contrastadas ya en su momento por Burke¹⁵–, recuperar los entrecomillados no conlleva desembocar en un impresionismo histórico –aunque pueda contener elementos– por cuanto, como hemos afirmado, son éstos los que en determinados momentos sostienen la composición –llamada también, montaje–. Por ello, pensamos que los tropezones son importantes por cuanto nos permiten adentrarnos en distintas realidades, distintas experiencias e, incluso, distintas necesidades.

Pensar en las experiencias de la guerra civil de niñas y niños amplía, por lo tanto, los matices de la composición de la experiencia pedagógica del período. Porque nuestro crear memoria, como toda creación, es indisciplinada; escapa del momento imposible de estatus de verdad del relato histórico. Consiste en el desvío del relato central de la Academia, siempre adultocéntrico y casi siempre androcéntrico. Tal posibilidad la hallamos, ante todo, en los márgenes y en los fragmentos invisibilizados. Con esta orientación, recorreremos la memoria/desmemoria educativa de la guerra civil e integra-

14 VILA-MATAS, Enrique: *Aire de Dylan*, Barcelona, Seix Barral, 2012, p. 97.

15 BURKE, Peter: *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 2004.

mos, por responsabilidad ética y política, a aquellos objetos, documentos e imágenes que narran otras historias: las silenciadas, las olvidadas, las negadas, en contraposición a la historia hegemónica, sin que por ello el deseo de crear una historia alternativa se reduzca a una única historia que caracterice a todos los «otros» como una sola unidad.

Entonces, las partes, los tropezones, tienen importancia en ellos mismos como piezas sueltas y como partes de acontecidos olvidados que, mediante una composición reconfigurada hoy, se perfilan como composiciones verosímiles. Y subrayamos aquí la necesidad de verosimilitud porque no se trata de aseverar narraciones como la emblemática «César muerto de un disparo de Browning» de Lucien Febvre¹⁶ que determina como sinónimos los antónimos de «falsedad como fantasía y verdad como realidad» con los de «existencia y no existencia».

Entrar a equiparar pares de antónimos como sinónimos obvia algo evidente, eso es, que estamos ante categorías distintas; la experiencia del niño o la niña, más allá de su origen real o irreal, existió en su vida particular. Porque en el cuento uno puede «cumplir dos condiciones que parecen contradictorias: ser al mismo tiempo realista y poético, verídico y mentiroso»¹⁷ Como señalaba Neil Postman

«nuestra genialidad radica en nuestra capacidad de hacer que las cosas tengan significado a través de la creación de narraciones que dan un sentido a nuestras tareas, exaltan nuestra historia, aclaran el presente y dan una dirección al futuro. Para hacer su trabajo, estas narraciones no necesitan ser “verdaderas” en un sentido científico. Hay muchas narraciones persistentes con detalles que incluyen elementos falsos. El objetivo de una narración es dar sentido al mundo, no describirlo científicamente.»¹⁸

No podemos negar que una niña de Barcelona, Julia, se dibujaba a sí misma en la entrada de un refugio ubicado al lado de una «masía» con los aviones bombardeando¹⁹, vivía la experiencia de inseguridad y de estar en los límites de la vida. Una experiencia límite que formará a partir de este instante parte de su memoria y tendrá recuerdo de ello. Porque la memoria -sea ésta más vivencial, institucional o comunitaria- necesita explicarse y re- vivir en los recuerdos fragmentados. Ellos son, en consecuencia, esenciales, necesarios y existentes.

«El mirall s'havia trencat. Els bocins s'aguantaven en el marc, però uns quants

16 Cita indirecta en DIDI-HUBERMAN, Georges: *Ante el tiempo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2008 (reed.), p. 52.

17 DIDEROT, Denis, *Op.cit.*, p. 81.

18 POSTMAN, Neil: *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*, Vic, Eumo Ed., p. 14.

19 Dibujo del Fondo IMEB-MUVIP: Ref. 203.

havien saltat a fora. Els anava agafant i els anava encabint en els buits on li semblava que encaixaven. Les miques de mirall, desnivellades, reflectien les coses tal com eren? I de cop a cada mica de mirall veïé anys de la seva vida viscuda en aquella casa. Fascinada, arrupida a terra, no ho entenia. Tot passava, s'aturava, desapareixia».²⁰

Como lo acaecido en el espejo de Rodoreda, los recuerdos fragmentados y, aun así narrados, son esenciales porque forman parte de nuestra identidad como seres individuales y comunitarios. Son necesarios porque nos ayudan a construir nuestra identidad y nuestra alteridad. Y son existentes porque están ahí, como recordaba Ana María Matute. Los atributos anteriores convergen en la temporalidad del ser y de la memoria.

De acorde con lo hasta ahora desarrollado, podemos decir que la memoria es más una reconstrucción que una recuperación debido a los interrogantes que lleva con ella y que Burke insiste en no olvidar. Así, desde los museos y centros del patrimonio tenemos que preguntarnos ¿de quién es la memoria?²¹, a la cual podemos sólo contestar atendiendo a la alteridad temporal necesaria y a lo que Benjamin se refería en su propuesta de encuentro del Otrora con el Ahora cuando anotaba que «No es que lo pasado arroje luz sobre lo presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación»²²

De allí la importancia de repensar cómo se configura la memoria a través de los componentes temporales de los recuerdos.

Sobre el cuento que contaste, sobre el cuento que contamos

«Comparar los intentos de otros con expediciones navales en las que el Polo Norte magnético desvíá los barcos. Encontrar *ese* polo Norte. Lo que para otros son desviaciones, para mí son los datos que determinan mi rumbo.- Sobre los diferenciales de tiempo, que para otros perturban las “grandes líneas” de la investigación, levanto yo mi cálculo.»²³

Indicaba Didi-Huberman que «siempre, ante la imagen, estamos ante el tiempo, (...) Pero ¿qué clase de tiempo? ¿de qué plasticidades y de qué fractura, de qué ritmos y de qué golpes de tiempo puede tratarse en esta apertura de la imagen?»²⁴. Sabemos que, aunque toda imagen congela el momento y la vivencia, los dibujos que hoy forman parte de nuestro camino al recuerdo ya no son vistos de la misma forma en que fueron vistos en su momento. Sabemos

20 RODOREDA, Mercè: *Mirall trencat*, Barcelona, Edicions 62, 1983, p.253.

21 BURKE, Peter: *Op.cit.*, p.89

22 [N 2a, 3] BENJAMIN: Walter, *Op.cit.*, p. 464

23 [N 1,2] BENJAMIN, Walter: *Op.cit.*, p. 459

24 DIDI-HUBERMAN, Georges: *Op.cit.*, p.31

que, siguiendo con el argumento de este autor, «ante una imagen –tan reciente, tan contemporánea como sea–, el pasado no cesa nunca de reconfigurarse, dado que esta imagen sólo deviene pensable en una construcción de la memoria, cuando no de la obsesión»²⁵. Revivir en los dibujos infantiles significa, pues, descongelar aunque sea sólo momentáneamente la imagen. Descubrir los dibujos de los niños y niñas que recopilaron el matrimonio Brauner de las distintas guerras y conflictos del siglo XX²⁶ implica reconocer en ellos la atemporalidad de la angustia, del dolor y de la coexistencia focalizada a la que aludía Judith Schlanger²⁷.

Es en esta coexistencia focalizada que deseamos detenernos para poder hilvanar una imagen que, más allá de intentar realizar plagios o copias de escenas históricas, quiere promover alteraciones que nos permitan comprender relaciones y experiencias e integrarnos en las representaciones híbridas de los niños y las niñas que, tal vez, nos permitan huir de la banalidad que produce todo resumen de una situación compleja convirtiéndola en titular. La representación de los aviones de la CNT bombardeando un zeppelin ¿? al tiempo que un tanque, también de la CNT, bombardea al zeppelin o a los aviones ¿? de Antonio²⁸ es una muestra de ello, pues, ni tan solo la descripción del dibujo puede hacerse sin sus interrogantes. Porque, como señalaba ya Anna Gómez

«Aunque sea tarea pesada, ambigua, difícil y a veces inabastable, poner atención en aquello que rodea el pensamiento es algo ineludible para quien concibe su creación como un entramado complejo de prácticas, lógicas y voluntades. Demasiadas veces, sin embargo, la simplificación en la exposición de una aportación de pensamiento borra tanto su convivencia con otras como los cruces que se han mantenido con otros anteriores o contemporáneos. La omisión del contexto en el cual el pensamiento ha sido engendrado es una vía que oculta y desmerece la pluralidad de simbólicos y prácticas con las que se ha hallado la nueva aportación al corpus cultural de la sociedad.»²⁹

Atendiendo la reflexión anterior, y coincidiendo con el ejemplo de Antonio, tropezamos con otra evidencia que nos conduce a considerar como pertinente pensar desde el contexto. Así, al leer las palabras de María, escritas el 6 de enero de 1936,

«Abir nit vaig sentir els Reis que dels Estudis de “Ràdio Associació” estant, parlar en una estona als nens. M’agrada molt de sentir-los.

Avui pel carrer tot són tabals, trompetes i escopetes. Sobretot escopetes. Sembla

25 DIDI-HUBERMAN, Georges: *Op.cit.*, p. 32

26 BRAUNER, Alfred, BRAUNER, Françoise: *Ho disegnato la guerra. I disegni dei bambini dalla Prima guerra mondiale a Desert Storm*, Trento, Erikson, 2003.

27 SCHLANGER, Judith: *La mémoire des oeuvres*, Lonrai, Verdier, 2008, pp. 135-137.

28 Dibujo del Fondo IMEB-MUVIP: Ref. 86

29 GÓMEZ, Anna: «Converses», *Op.cit.*

mentida que els infants tinguin aquest afany de tirar trets i matar. Si mai arribo a tenir fills no els compraré pas cap arma: joguines, joguines!»³⁰

nos percatamos que se contraponen con las recomendaciones de la *Ordre-Circular del 22 de desembre de 1936 sobre explicació als infants del significat de la guerra* que establece indicaciones respecto a la Semana de la Infancia, indicando que

«Tots els mestres de les escoles de Catalunya, en els dies que resten de l'any que som, explicaran a llurs alumnes els deures de solidaritat humana que ens porten a rebre i atendre els refugiats d'altres terres d'Espanya a la nostra pàtria; la significació de la guerra civil, que els facciosos han promogut sacrificant dones i infants; el sentit del nostre moviment social com un esforç per a una organització col·lectiva més justa, en la qual tots els infants puguin rebre instrucció i tinguin la salut i la joia de viure amb fe en el pervindre de la nostra Catalunya. Aquestes converses allunyarán tota idea partidista i totes les imatges i al·lusions que puguin desvetllar en la imaginació dels infants el deler de la guerra i els instints de la venjança, puix la victòria ha d'ésser obra de la fe en el nostre destí i del sentiment del deure i no el triomf de l'esperit de revenja.»³¹

Por esta razón necesitamos acudir a su contexto de vida, de otra manera, las estamos actualizando mediante un anacronismo. Porque, a pesar de la simultaneidad de los no-contemporáneos que coexisten en la memoria pero no provienen del mismo pasado³², sumirse en la narrativa histórica significa tener presente que los múltiples tiempos emergen en un solo espacio. Es con dicho movimiento que la memoria se constituye a través de una suerte de circularidad temporal, por cuanto al construir memorias, estamos incidiendo en la realidad presente al dejar, como decía Benjamin, que los objetos distantes se hagan un lugar en el presente. Y es así porque, según qué acontecimientos no pueden describirse sino que han de mostrarse, fluyendo en la narración gráfica los diferenciales de tiempo que, como indica Ricoeur³³, ya estaban presentes en el momento en que este acaecía y se reactualizan en el ver desde el ahora.

Mirando el dibujo realizado por Tanyà³⁴ de una calle de Barcelona, vemos los detalles descriptivos que nos indican que alguien colgó los carteles de propaganda política incidiendo con ello en la configuración del paisaje urbano;

30 CASAS, Maria: «Fulls de diari», *Vives, publicació del Grup Escolar Lluís Vives*, núm.1, (1936).

31 La referencia más explícita al contexto la hemos desarrollado en la comunicación de CARRILLO, Isabel; COLLELLEDMONT, Eulàlia: «El Grup Escolar Lluís Vives de Barcelona. Les representacions infantils de la guerra civil com a expressió de valors». En *XX Jornades d'Història de l'Educació. Política, accions i experiències de cohesió social en l'àmbit educatiu*, 2012.

32 SCHLANGER, Judith: *Op.cit.*, p. 137-138.

33 RICOEUR, Paul: *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ed. Universidad Autónoma de Madrid – Arrecife, 1999, p. 75.

34 Dibujo del Fondo IMEB-MUVIP: Ref. 128

reseguiamos los detalles figurativos de su presente con la conversación de las dos mujeres; e intuimos los detalles proyectivos, con sus deseos, miedos y anticipación de futuro, simbolizados estos por la omnipresencia de un necesario refugio, que se intercalan en el seno de la imagen. Pero, a su vez, mirando el dibujo nos interpelan por ser extraños a nosotros todos estos detalles anunciados porque en nuestra realidad los carteles no anuncian refugios –aunque sí espacios de seguridad, alguien podría decir- y contemporaneizar con ellos implica reconocer en este pasado miedos y expectativas actuales.

Las narrativas pedagógicas de los dibujos realizados por escolares nos permite observar, por lo tanto, su capacidad de pensar el presente –el vivido y/o protagonizado por la infancia en un contexto político y social concreto-; y delinear deseos de futuro – los imaginarios creativos de proyectos y formas de vida-; con la integración de las circunstancias del pasado –la historia revelada en las imágenes-:

«El verdadero método para hacerse presentes las cosas es plantarlas en nuestro espacio (y no nosotros en el suyo). (Eso hace el coleccionista, y también la anécdota. Las cosas, puestas así, no toleran la mediación de ninguna construcción a partir de «amplios contextos». La contemplación de grandes cosas pasadas –la catedral de Chartres, el templo de Paestum- también es en verdad (si es que tiene éxito) una recepción de ellas en nosotros. No nos trasladamos a ellas, son ellas que aparecen en nuestra vida.»³⁵

En definitiva, apostar por la historia gráfica significa volver a leer el cuento con que iniciábamos la comunicación sin anteponer lo que ya sabemos de la historia de la guerra civil, y significa también dejarnos llevar por aquello que los dibujos infantiles, desde su simplicidad gráfica y complejidad semántica, nos están contando. Es este un acto de memoria irrenunciable, de responsabilidad política y ética, porque como nos recuerda Ricoeur «no tenemos nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió antes de que nos formásemos el recuerdo de ello»³⁶, aún sabiendo que:

«En la historia, la memoria y el olvido.
En la memoria y el olvido, la vida.
Pero escribir la vida es otra historia.
Inconclusión.»³⁷

35 [H 2,3] BENJAMIN, Walter: *Op.cit.*, p. 224.

36 RICOEUR, Paul: *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010, primera reimpresión, p.23.

37 RICOEUR, Paul: *Op.cit.*, p. 647.